



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

DAHLSTRÖM JONAS, IMPOLA ERNO

LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPETUKSEN ERIYTTÄMISESTÄ JA KAIKILLE
YHTEISESTÄ KOULUSTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Dahlström Jonas, Impola Erno	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien näkemyksiä opetuksen eriyttämisestä ja kaikille yhteisestä koulusta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 84+12
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät opetustaan sekä minkälaisia asenteita heillä on eriyttämistä ja kaikille yhteistä koulua kohtaan. Tutkielmassa selvitetään myös onko opetuksen eriyttämisen menetelmien ja asenteiden välillä yhteyksiä. Aineisto on kerätty kvantitatiivisella survey-kyselylomakkeella vuoden 2015 kevään ja syksyn aikana. Tutkimukseen osallistui 53 alakoulun luokanopettajaa Pohjanmaalta ja Pohjois-Pohjanmaalta. Aineisto on käsitelty IBM SPSS Statistics –tilastojenkäsittelyohjelmalla.</p> <p>Tämän tutkielman teoriaosuudessa selvitetään mitä inklusio ja opetuksen eriyttäminen tarkoittaa, missä muodoissa sitä voidaan toteuttaa ja millaisia tuloksia aiemmista tutkimuksista on saatu. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä suomalaisessa yhteiskunnassa on viime vuosina korostunut inklusiivinen ajattelutapa ja kaikille yhteisen koulun tavoittelu. Selkeä harppaus inklusiivisen koulun tavoittelussa otettiin vuonna 2011, kun muutettiin esi- ja perusopetuksen toimintamalleja vastaamaan paremmin kaikille yhteisen koulun ihanteita. Inklusion taustalla vaikuttaa voimakkaasti vuonna 1994 julkistettu Salamancan sopimus. Inklusion tavoittelu on muuttanut yleisopetuksen oppilasjoukkoa heterogeenisemmäksi ja siten lisännyt eriyttämisen tarvetta. Tällä hetkellä eletään vaiheessa, jossa täytyy todella miettiä miten inklusion periaatteet saadaan toteutumaan käytännön opetuksessa ja annetaan opettajille työvälineitä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi. Syksyllä 2016 käyttöön otettava valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma tulee olemaan isossa roolissa tässä kehityksessä.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista saadaan selville, että opettajat käyttävät opetuksen eriyttämisen keinoja monipuolisesti ja yleisopetuksen eriyttämistä pidetään erittäin tärkeänä. Eriyttämisen ajatellaan kuitenkin vievän ylimääräistä aikaa ja etenkin oppilasryhmän suuruus vaikuttaa koettuun resurssien määrään. Vastaajien mielestä opetusta eriyttämällä koko opetusryhmä saavuttaa parempia oppimistuloksia, mutta oppitunneilla on vain harvoin riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville. Yleisopetuksen ei kuitenkaan koeta selkeästi olevan paras vaihtoehto kaikkien oppilaiden oppimiselle.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että eriyttävän opetuksen toteuttaminen ja asenteet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Tuloksista selviää myös, että mitä kokeneempi ja iäkkäämpi opettaja, sitä tärkeämpänä hän pitää ylöspäin eriyttämistä. Kyselylomakkeen viimeisessä osiossa kysyttiin lisäksi ratkaisuehdotuksia opetuksen eriyttämisen helpottamiseksi. Suosituimpia ratkaisuehdotuksia olivat resurssien ja yhteistyön lisääminen sekä huomion kiinnittäminen oppilasryhmien suuruuteen.</p>			
Asiasanat/Keywords Eriyttäminen, inklusio, kaikille yhteinen koulu, eriyttävä opetus, yleisopetus			



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Degree Programme in Primary Teacher Education		Tekijä/Author Dahlström Jonas, Impola Erno	
Työn nimi/Title of thesis Primary Teachers' Views of Differentiated Instruction and a School for All			
Pääaine/Major subject Education	Työn laji/Type of thesis Master's thesis	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 84+12
Tiivistelmä/Abstract <p>The purpose of the current Master's thesis is to find out how primary teachers differentiate their teaching and what their attitudes towards differentiation and a school for all are. The study also discusses if there are connections between the methods of and attitudes towards differentiated instruction. The data was collected using a quantitative survey questionnaire in the spring and autumn of 2015. The study was taken part in by 53 primary teachers from Ostrobothnia and Northern Ostrobothnia. The data was processed with the IBM SPSS Statistics software.</p> <p>The theoretical part of this thesis explains what inclusion and differentiated instruction means, in which forms it can be implemented, and what kind of results have been obtained in earlier studies. The topic is current and important, as Finnish society put an emphasis on the inclusive way of thinking and aspirations for a school for all in recent years. A major leap in the aspiration for an inclusive school took place in 2011, at which time the policies in preprimary and primary education were modified to be better in line with the ideals of a school for all. The Salamanca Statement adopted in 1994 is having a major influence on inclusion. Aspirations for inclusion have made the ranks of pupils in mainstream education more heterogeneous, thus adding to the need for differentiation. At this time we are living at a stage where we really need to think about the ways to fulfil the principles of inclusion in practical teaching, and how to give the teachers tools to take into account the pupils' individual needs. The national basic education curriculum to be introduced in the autumn of 2016 will be playing a major role in this development.</p> <p>The results of this study show that the teachers use methods of differentiated instruction in various ways, and that differentiation of mainstream education is considered highly important. They think, however, that differentiation takes extra time, and it is the size of the group of pupils in particular that has an effect on how they experience the need for resources. The respondents think that the entire group being taught achieves improved learning results through differentiation, but there is only seldom time enough in the lessons to give support to those needing it. However, they do not feel that mainstream teaching is clearly the best alternative for all the pupils to learn.</p> <p>The research results indicate that the implementation of and attitudes towards differentiated instruction are strongly interconnected. The results also show that the more experienced and aged the teacher is, the more important he or she considers upwards differentiation to be. In the last section of the questionnaire, solutions were also sought to make it easier to differentiate instruction. The most popular proposals included increased resources and cooperation, and paying attention to the size of the groups of pupils.</p>			
Asiasanat/Keywords Differentiation, inclusion, a school for all, differentiated instruction, mainstream education			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Inkluusio	4
2.1	Suomalaisen koulujärjestelmän muutokset matkalla kohti kaikille yhteistä koulua 1970-luvulta 2000-luvulle	5
2.2	Suomalaisen koulujärjestelmän matka kohti kaikille yhteistä koulua. Opetussuunnitelmat 2004 ja 2014	7
2.3	Kolmiportainen tuki	9
2.4	Inklusion muodot	11
2.5	Inklusion puolesta ja vastaan	13
2.6	Inklusiivisen koulun tavoittelu	16
3	Opetuksen eriyttäminen	18
3.1	Eriyttämisen ehdot	19
3.2	Eriyttämisen muodot	19
3.2.1	<i>Opetustavoitteiden eriyttäminen</i>	<i>20</i>
3.2.2	<i>Opetussisältöjen eriyttäminen</i>	<i>21</i>
3.2.3	<i>Opetusmenetelmien eriyttäminen</i>	<i>22</i>
3.2.4	<i>Oppilasarvioinnin eriyttäminen</i>	<i>23</i>
3.2.5	<i>Ajan eli intensiteetin eriyttäminen</i>	<i>24</i>
3.2.6	<i>Kotitehtävien eriyttäminen</i>	<i>25</i>
3.2.7	<i>Lahjakkaiden opetuksen eriyttäminen</i>	<i>26</i>
3.3	Eriyttämistä tukevat opetusmuodot	29
3.4	Eriyttävän opetuksen haastavuus	30
4	Tutkimusongelmat	32
5	Tutkimuksen toteuttaminen	34
5.1	Tutkimusote	34
5.2	Tutkimusaineiston kerääminen	35
5.3	Vastaajien taustatiedot	36
5.4	Mittarit ja instrumentit	39
5.5	Tutkimusaineiston analysointi ja käsittely	42
6	Tutkimustulokset	45
6.1	Opetuksen eriyttämisen keinot yleisopetuksessa	45
6.1.1	<i>Tavoitteiden ja sisältöjen eriyttäminen</i>	<i>45</i>
6.1.2	<i>Opetusmenetelmien eriyttäminen yleisopetuksessa</i>	<i>46</i>
6.1.3	<i>Ajan eriyttäminen</i>	<i>49</i>
6.1.4	<i>Lahjakkaiden eriyttäminen</i>	<i>50</i>
6.1.5	<i>Yhteenveto</i>	<i>51</i>

6.2	Asenteet yleisopetuksen eriyttämistä kohtaan.....	51
6.2.1	<i>Lahjakkaiden eriyttäminen</i>	52
6.2.2	<i>Kotitehtävien eriyttäminen</i>	53
6.2.3	<i>Asenteet eriyttämistä kohtaan</i>	54
6.2.4	<i>Suhtautuminen kaikille yhteiseen kouluun</i>	57
6.2.5	<i>Yhteenvedo</i>	58
6.3	Alakoulun luokanopettajien eriyttämismenetelmien ja asenteiden väliset yhteydet	59
6.4	Vastaajien taustamuuttujien vaikutusten tutkiminen.....	61
6.5	Opettajien ratkaisuehdotukset opetuksen eriyttämisen helpottamiseksi	62
7	Tutkimuksen päätulokset	65
8	Tutkimuksen luotettavuus	69
8.1	Reliabiliteetti.....	71
8.2	Validiteetti	72
9	Pohdinta	75
	Lähteet	78

1 Johdanto

Tutkimuksemme taustalla on allekirjoittaneiden halu tutkia suomalaisessa koulujärjestelmässä tapahtunutta muutosta. Muutosta, jonka tavoitteena on ollut kehittää esi- ja perusopetuksen toimintakulttuuria ja -malleja vastaamaan kaikille yhteisen koulun tavoitteita ja ihanteita esimerkiksi opetusta eriyttämällä. Selkeä askel kohti kaikille yhteistä koulua otettiin vuonna 2011, kun Opetushallituksen laatimat erityisopetusta käsittelevät määräykset otettiin käyttöön valtakunnallisen perus- ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Inklusiivisempaa koulua lähdettiin tavoittelemaan ottamalla käyttöön kolmiportainen tukimalli, jonka tavoitteena on edistää oppilaan yksilöllisiä tarpeita korostavaa tasa-arvoista opetusta. Kolmiportainen tukimalli myös yhdisti esi- ja perusopetuksen eriyttämismalleja luoden samalla jatkumon aiemmin erillään olleiden käytänteiden välille. Ohjeissa korostuu myös, että opettajalla on ensisijainen vastuu opetuksen eriyttämisestä ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. (Opetushallitus 2010; Opetushallitus 2010 (2).)

Opetushallituksen (2010, 12) mukaan jokaisella oppilaalla on päivittäisessä koulutyössä oikeus saada laadukasta opetusta, joka huomioi oppilaan tarpeet ja edellytykset. Oppilaalla on myös oikeus saada tukea ja ohjausta. (Opetushallitus 2010, 12.) Tämä Opetushallituksen määritelmä vaikuttaa monella tavalla siihen miten opetusta tulee suunnitella ja toteuttaa. Erityisesti korostuu eriyttämisen tärkeys yksilön oppimisen tukemiseksi. Opettajan tuleekin käyttää tänä päivänä laajasti eriyttämisen eri muotoja, jotta erilaisten oppijoiden oikeudet tulevat täytetyiksi. (Opetushallitus 2010, 12.) Tutkimuksemme tarkoituksena onkin koota yhteen niitä keinoja, joita kasvatustieteen kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista löytyy opetuksen eriyttämiselle. Samalla haluamme myös selvittää mitkä keinoista ovat parhaiten soveltuvia yleisopetukseen, ja miten hyvin kentällä olevat opettajat käyttävät kyseisiä eriyttämiskeinoja. Tutkimuksemme tarkoituksena on myös toimia apuvälineenä yleisopetuksen parissa työskenteleville kasvattajille, joille eriyttämisestä on tullut yhä enemmän arkipäiväistä. Tutkimus tarjoaa kattavan tietopaketin eriyttämisen keinoista, sekä toisaalta vallitsevista asenteista ja käytetyistä eriyttämisen menetelmistä.

Päätimme toteuttaa tutkimuksemme siten, että kartoitamme kentällä olevien opettajien opetuksen eriyttämismenetelmiä ja asenteita eriyttämistä kohtaan. Koimme, että opettajilla

on muutaman vuoden kokemuksen perusteella jo hyvä näkemys siitä, miten kolmiportainen tukimalli on toiminut käytännössä ja miten he ovat sopeutuneet uudistuneeseen tilanteeseen. Uudistuneessa tilanteessa vaaditaan mielestämme enemmän opetuksen eriyttämistä sekä yhteistyötä lasten kasvatukseen osallistuvien tahojen välillä. Halusimme myös selvittää kokevatko kentällä olevat opettajat omaavansa riittävästi resursseja ja valmiuksia eriyttää omaa opetustaan haluamallaan tavalla. Koimme tärkeäksi myös tarkastaa taustamuuttujien vaikutuksia tuloksiin.

Tutkimuksemme pohja syntyi kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassamme. Kyseisen tutkimuksen tavoitteena oli tehdä mahdollisimman laaja kirjallisuuskatsaus siitä, miten opetusta voidaan eriyttää ja huomioida mahdollisimman kattavasti erilaiset oppijat kaikille yhteisessä koulussa. Pyrimme myös luokittelemaan opetuksen eriyttämisen keinot kategorioihin tarkastelun ja hahmottamisen helpottamiseksi. Tarkastelimme eriyttämistä erityisesti yleisopetuksen näkökulmasta jättäen tietoisesti erityisopetuksen kentän tarkastelujen ulkopuolelle. Näin koimme voivamme tarkastella paremmin inklusion ja eriyttämisen yhteyttä. Kirjallisuuskatsauksen kaksi pääosiota olivat nimeltään eriyttäminen ja inklusio. Olemme hyödyntäneet kandidaatintutkielmaamme ja aikaisemmin oppimaamme tietoa tämän tutkielman teoriaosuuden perustana. (Dahlström & Impola 2014.)

Suomessa ei ole mielestämme tehty vielä kovin paljon tutkimusta inklusiosta ja kaikille yhteisestä koulusta, sillä aihe on vielä melko tuore. Tästä syystä pyrimme tietoisesti tuomaan tutkimuksemme teoriaan syvyyttä esittelemällä myös muiden maiden tutkimustuloksia aihepiiriin liittyen. Ulkomaalaisten tutkimusten tuloksia on kuitenkin syytä tarkastella asiaankuuluvalla kriittisyydellä, sillä muiden maiden koulu- ja yhteiskuntarakenteet ovat usein erilaisia kuin Suomessa. On kuitenkin muistettava, että myös omaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää on syytä tarkastella kriittisesti, mikäli sitä halutaan kehittää eteenpäin.

Toivomme, että tämä pro gradu -tutkielma tarjoaa uutta teoretietoa peruskouluissa työskenteleville opettajille. Tämän vuoksi olemme koonneet erillisen teoriaosion opetuksen eriyttämisestä ja inklusiosta. Teoriaosion tarkoituksena on toimia käytännön työkaluna opetuksen eriyttäjille, eli kaikille opettajille. Tutkielmamme tutkimusosio kuvaa 53 luokanopettajan tapaa eriyttää omaa opetustaan sekä heidän asenteitaan eriyttämistä

kohtaan. Olemme myös tarkastelleet tutkimukseen kohdejoukon taustamuuttujien vaikutusta vastauksiin sekä eriyttämisen asenteiden ja toteutuksen välisiä yhteyksiä.

2 Inkluisio

Takalan (2010) mukaan inklusiivinen koulu tarkoittaa sitä, että “tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset, riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta.” (Takala 2010, 13). Takalan määrittely on peräisin Espanjan Salamancassa vuonna 1994 pidetystä erityisopetuksen kongressista, jossa yli 300 toimijaa yli 90 eri hallituksesta sopivat yksimielisesti erityisopetuksen käytännöistä, toimintatavoista ja periaatteista. Yhdistyneiden Kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO toivoisi jokaisen valtion noudattavan Salamancan sopimusta, jolla vahvistettiin heidän jo vuonna 1990 esittämänsä Education For All -sopimusta. (Moberg & Savolainen 2009, 86; Takala 2010, 13; UNESCO 1999, 5; Oph.fi., UNESCO.) Education For All -sopimuksen päätavoitteina olivat perusopetuksen mahdollistaminen kaikille oppilaille ja lukutaidottomuuden huomattava vähentäminen vuosituhaten vaihteeseen mennessä (Unesco.fi).

Inklusiolla (*inclusion*) tarkoitetaan pyrkimystä siihen, että kaikkia lapsia opetetaan niin, että koulut huomioivat oppilaiden erot ja yksilölliset tarpeet yhteisessä opetuksessa (UNESCO 1999, 5; Saloviita 2013, 86). Inklusiivinen kasvatus keskittyy kehittämään oppilaan ja oppimisympäristön välistä vuorovaikutusta vähentämällä ympäristöstä osallistumisen ja oppimisen esteitä (Naukkarinen 2003, 13). Inklusiivisuutta tavoittelevassa koulussa erilaisuus nähdäänkin normaalina osana ihmisen moninaisuutta (Ballard 1999, 1).

Inklusiosta voidaan käyttää joskus myös sanaa lähikouluperiaate, kun halutaan kuvata sitä kansankielisemmin (UNESCO 1999, 5; Saloviita 2013, 86). Lähikouluperiaate tarkoittaa sitä, että lapsi käy sitä koulua, joka määräytyy hänelle asuinpaikan mukaan (Naukkarinen 2003, 14). Lähikouluperiaatteessa korostetaan oppilaiden osallistamista koulun arkeen ja sitä, että jokaisella oppilaalla on statuksesta riippumatta oikeus opiskella lähikoulussaan. Jotkut tarvitsevat tämän päämäärän toteutumiseksi kuitenkin toisia enemmän tukea koulunkäynnissä. Lähikouluperiaatteen mahdollistamiseksi oppimisen tukea onkin järjestettävä kaikille sitä tarvitseville. (Takala 2010, 13.)

Naukkarinen (2005, 13) kuvailee inklusiivista eli osallistavaa koulua neljän eri kriteerin avulla. Ensimmäinen on lähikouluperiaate, jossa kaikki oppilaat käyvät asuinpaikkansa mukaan määräytyvää koulua. Toiseksi osallistavassa koulussa tärkeää on opiskelu tavallisissa opetusryhmissä kunkin oppilaan ikätason mukaan. Joustavat opetusjärjestelyt,

kuten esimerkiksi ryhmäytyminen, ovat keskeistä tämän kriteerin toteutumiseksi. Kolmantena kriteerinä on yhteistoiminnallisuus niin koulun henkilökunnan kuin kodin ja koulun välillä. Osallistavan koulun neljäs kriteeri on koulunkäynnin yhteistoiminnallisuus oppilaiden osalta. Tämä tarkoittaa muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämistä kouluyhteisössä. (Naukkarinen 2005, 13.)

Yhdysvalloissa inklusion käsitteellä tarkoitetaan paremminkin sitä, millaiseen tavoitteeseen koululaitoksen tulisi pyrkiä. Heidän inklusion määritelmän mukaan kaikki oppilaat tulee todella ottaa toimintaan mukaan, eikä ainoastaan sijoittaa valtavirran mukaan. Tämä toteutuu luonnostaan kun kaikki oppilaat ovat yhteisessä koulussa jo alun pitäen. Yhdysvalloissa inklusion aatteessa korostetaan myös koko koulun henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista oppilaiden kasvatukseen. (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3–4.) Koko koulun henkilökunnan osallistamisella tarkoitetaan sitä, että myös muut kuin opetushenkilökunta otetaan mukaan kasvatusprosessiin. Muulla henkilökunnalla tarkoitetaan esimerkiksi kirjastonhoitajia, siivoojia, talonmiehiä sekä keittäjiä.

Stainback & Stainbackin (1994) mukaan täydellisessä inklusiossa (*full inclusion*) oppilaat, joilla on oppimisen suhteen erityistarpeita, on täydellisesti integroitu yleisopetusluokkaan (Stainback & Stainback 1994, 297). Käytännössä tämä integraatio toteutuu niin, että luokanopettaja antaa myös eriyttävät ohjeistukset normaalien ohjeistusten lisäksi. Luokanopettajan apuna ja tukena tässä mallissa ovat muun muassa koulunkäyntiavustajat ja erityisopettajat. Opettaja voi käyttää opetuksessaan myös edistyneempiä oppilaita apuopettajina tukea tarvitseville (vertaisopetus). (Callard-Szulgit 2005.) Suomessa täydellisen inklusion tavoittelu on yhä tulevaisuuden haaste, mutta jo siihen pyrkimisen voidaan olettaa parantavan oppimistuloksia ja lisäävän kouluviihtyvyyttä (Takala 2010, 20).

2.1 Suomalaisen koulujärjestelmän muutokset matkalla kohti kaikille yhteistä koulua 1970-luvulta 2000-luvulle

Opetusministeriön (2007) julkaisemassa *Erityisopetuksen strategiassa* käsitellään inklusion tavoitteluun johtaneita erityisopetuksen vaiheita suomalaisessa koulujärjestelmässä (Opetusministeriö 2007). Käsittelemme tässä osiossa näiden vaiheiden keskeisimpiä piirteitä 1970-luvulta tähän päivään.

1970-luvulla nousi esiin normalisaation ideologia ja integraatio-ajattelu. Tasa-arvoon perustuva normalisaatio korostaa erityisesti vammaisen ihmisen valinnan vapautta itseään koskevista kysymyksistä ja tässä yhteydessä hänen oikeuttaan opiskella ei-vammaisten ikätoverien tavoin (Jylhä 1998, 14–15). Normalisaation tavoitteena oli, että vammaiset voisivat opiskella kuten muutkin. Integraatio oli puolestaan keino, jolla tavoiteltiin normalisaatiota. Integraation tavoitteena oli, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tulisi opettaa siinä koulussa, jossa he opiskelisivat ilman kyseistä sairautta tai vammaa. (Opetusministeriö 2007, 17.) Mikäli lasta ei kuitenkaan ollut mahdollista sijoittaa tavalliselle luokalle, tuli hänen sijoituspaikakseen erityisluokka. Erityiskoulua pidettiin viimeisimpänä vaihtoehtona. (Saloviita 2013, 91–92.) Kehitysvammaiset saatettiin kuitenkin edelleen vapauttaa oppivelvollisuudesta (Opetusministeriö 2007, 17).

Vuonna 1983 annettiin peruskoululaki, jonka mukaan kaikki lapset sisällytettiin oppivelvollisuuden piiriin. Näin sisällytettiin myös kehitysvammaiset lapset, eikä ketään voitu enää vapauttaa oppivelvollisuuden suorittamisesta. Vuonna 1985 ilmestyivät myös uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joissa eriyttäminen sekä opetuksen ja oppimäärän yksilöllistäminen tuotiin esille. Nämä 1980-luvun peruskoulun, peruskoululain ja opetussuunnitelman muutokset olivat askel kohti kaikille yhteistä koulua. (Opetusministeriö 2007, 18.)

Uusia muutoksia erityisopetukseen tuli jälleen 1990-luvulla. Vuonna 1995 erityisopetuksen tilaa alettiin arvioida ja tavoitteeksi asetettiin toiminnan, koulutuksen ja ohjauksen uudistaminen. Uudistusta pyrittiin toteuttamaan tukemalla palvelujärjestelmien integrointia alueellisella ja kunnallisella tasolla. Vuonna 1998 koululainsäädäntö uudistettiin täysin ja tehtiin uusi perusopetuslaki (628/1998). Näin pyrittiin edistämään tasa-arvoa ja kaikille yhtäläistä oppivelvollisuutta. (Opetusministeriö 2007, 18; Perusopetuslaki 628/1998.)

Saloviita (2013) puhuu erityisopetuksen 1990-luvun muutoksista tukimallin ja inklusion nimillä. 1970–1980-lukujen ajattelutapa oli Saloviidan mukaan puutteellinen, koska silloin vammaisten kuntouttamisesta tuli vain veruke pysyvälle poissulkemiselle. Myös yhteiskuntaan kuntoutuminen on vaikeaa liian mukautetussa ja poissulkevassa ympäristössä. Uuden tukimallin tarkoituksena onkin korvata eri palvelut eriytetyillä tukitoimilla. Saloviidan mukaan uudessa mallissa näkökulma on muuttunut palveluorganisaatiosta yksilölliseen ihmisen huomioimiseen. (Saloviita 2013, 93–94.)

Kyseisen, tälläkin hetkellä vallitsevan ajanjakson aikana, ei ole useita eri palveluportaita erilaisille yksilöille, vaan normaalin yhteiskunnan ajatellaan olevan kaikille ainoa päämäärä. Kaikille yhteiseen yhteiskuntaan ja kouluun sopeutuakseen yksilöille tarjotaan erilaisia tukitoimia. Tukimalliin ja inklusiiviseen toimintaan siirtyminen ei kuitenkaan ole osoittautunut yhtä yksinkertaiseksi kuin aikaisemmat muutokset erityisopetuksen historiassa. Syynä tähän on muun muassa, että toimintamuutos edellyttää aiempaa suurempia muutoksia instituutioissa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi erityisopettajien, erityisluokkien sekä erityiskoulujen toimenkuvan muuttumista. (Saloviita 2013, 93–94.) Seuraavan osion tarkoituksena on jatkaa siitä, mihin tässä osiossa jäätin ja käsitellä viime aikojen muutoksia suomalaisten suhtautumisessa kaikille yhteistä koulua kohtaan.

2.2 Suomalaisen koulujärjestelmän matka kohti kaikille yhteistä koulua. Opetussuunnitelmat 2004 ja 2014

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on tapahtunut selkeä murrosvaihe, jossa kansallisen inklusiokeskustelun pohjalta on lähdetty kehittämään esi- ja perusopetuksen infrastruktuuria ja toimintamalleja niin, että ne kykenisivät vastaamaan paremmin kaikille yhteisen koulun tavoitteita ja ihanteita. Selkeänä harppaus inklusiivisen koulun tavoittelua kohtaan otettiin, kun vuonna 2011 otettiin käyttöön Opetushallituksen laatimat erityisopetusta käsittelevät määräykset valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kyseisissä ohjeistuksissa esiteltiin kolmiportaisen tuen asteet, joiden avulla tavoitellaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita korostavaa tasa-arvoista opetusta. Uudistuksen yksi isoista muutoksista oli myös se, että kolmiportaiseen tukeen yhdistettiin sekä esi- että perusopetuksen eriyttämiskäytännöt. Näin luotiin jatkumo kasvatusasteiden aiemmin erillään olleiden käytänteiden välille. (Opetushallitus 2010.)

Kaikille yhteisen koulun tavoittelu on näkynyt valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelmissa muun muassa eriyttämisen määritelmän kehityksessä. Vuoden 2004 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa kerrottiin eriyttämisestä yleisesti siten, että ”Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista.” (Opetushallitus 2004, 8). Vuonna 2011 voimaan tulleissa määräyksissä Opetushallitus täydensi ohjeistuksia niin, että eriyttämistä tulee tapahtua oppilaiden tarpeiden mukaisesti, eikä niinkään oppiaineittain (Opetushallitus 2010, 6, 8).

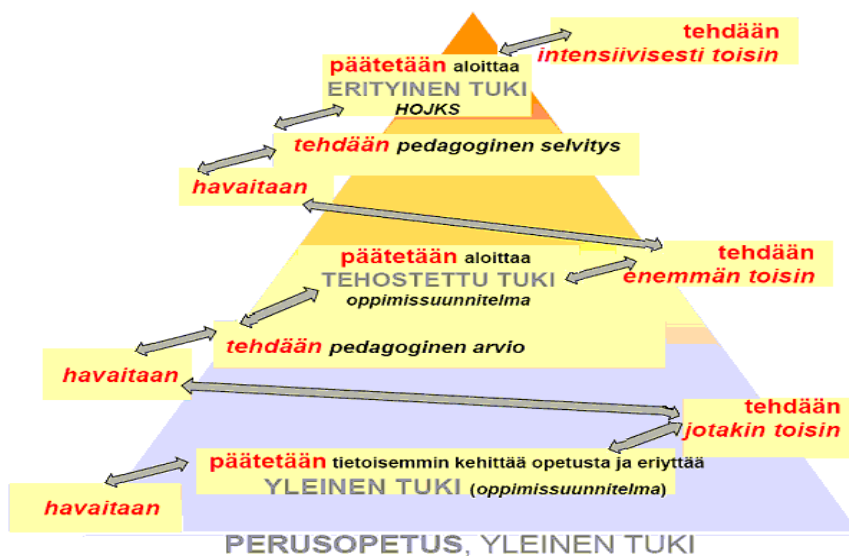
Vuoden 2014 valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkii yhdistämään eriyttämistä käsittelevissä ohjeistuksissaan yleisen ja ainekohtaisen tason. Yleisellä tasolla määritellään muun muassa, että perusopetusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti niin, että huolehditaan opetuksen esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Opetussuunnitelman arvoperustassa korostetaan myös, että “Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on.” (Opetushallitus 2014, 12–15) Ainekohtaisessa käsittelyssä on annettu käytännön esimerkkejä ja määritelty erityisnäkökulmia oppiaineittain. Määrittely on toteutettu siten, että vuosiluokkien oppiaineiden kuvauksissa on omat osiot ohjauksesta, eriyttämisestä ja tuesta. Jotkut osioiden esimerkeistä tukevat yhtenäistävää ja toiset taas erilaistavaa eriyttämistä. (Opetushallitus 2014, 104, 107, 136, 140, 143, 148, 151, 153, 156, 158, 170, 221, 228, 235, 246, 250, 254, 258, 264, 270, 276, 284, 288, 292, 296, 300, 304, 309.) Esimerkiksi ruotsin ja englannin kielten ohjauksen, eriyttämisen ja tuen osiossa ohjeistetaan opettajia tarjoamaan tukea niille oppilaille joilla on kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia. Heti tämän perään korostetaan kuitenkin, että opetus tulee suunnitella siten, että siinä on myös haasteellisuutta nopeammin edistyville. (Opetushallitus 2014, 220, 228, 235, 246.)

Vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa myös lahjakkaiden opetuksen eriyttämistä on käsitelty aiempia opetussuunnitelmia enemmän. Taitavien oppilaiden eriyttämisen yhtenä muotona on oman vuosiluokan sisältöjen ymmärryksen syventäminen. Ainekohtaisissa ohjeistuksissa on annettu esimerkkejä aihealueista ja toimintakeinoista syventävän opetuksen toteuttamiseksi. (Opetushallitus 2014, 104–158, 167–308.) Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2014) on mainittu, että myös pidemmälle edistyneen oppilaan oppimista voidaan laajentaa ja syventää oppimissuunnitelmaa apuna käyttäen. (Opetushallitus 2014, 64.)

Vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitellään uutena keinona lahjakkaiden opetuksen eriyttämiseen etäyhteyden käyttäminen. Etäyhteydellä tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että oppilaan ja opettajan ei tarvitse olla samassa tilassa vaan opetus voi tapahtua teknologiaa avuksi käyttäen etänä. Etäyhteyksien käytöllä katsotaan mahdolliseksi tukea lahjakkuuden kehittymistä, monipuolistaa oppimisympäristöjä sekä hyödyntää paremmin eri opettajien osaamista. (Opetushallitus 2014, 38–39.)

2.3 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan oppimisen tuen jakaantumista kolmeen tukiportaaseen sekä perus- että esiopetuksessa. Näillä valtakunnallisilla tukiaisteilla pyritään tukemaan oppimista oikea-aikaisesti, ennaltaehkäisevästi, joustavasti sekä riittävän tehokkaasti. (Opetushallitus 2010, 10–15.) Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia pyritään ehkäisemään ennalta muun muassa eriyttämällä opetusta, opettajien ja muun henkilöstön yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetysryhmien joustavalla muuntelulla. Opetuksen tulisi huomioida sekä yksittäisen oppilaan että opetusryhmän tarpeet. (Opetushallitus 2014, 63.) Kolmiportaisen tuen rakenne on esitelty seuraavassa kuviossa. Kuvioista näkee myös mitä asiakirjoja kuhunkin vaiheeseen liittyy.



Kuvio 1. Kolmiportaisen tuen rakenne ja asiakirjat (peda.net 2011).

Kolmiportaisen tukijärjestelmän ensimmäinen tukimuoto on oppimisen yleinen tuki. Yleinen tuki perustuu siihen, että jokaisella oppilaalle tarjotaan tukea ja ohjausta oppimiseen kaikkina koulupäivinä. Yleinen tuki tarkoittaa muun muassa, että koulutyössä otetaan huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet sekä vahvuudet ja heikkoudet. Tämä on käytännön opetustyössä tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämistä. Yleinen tuki kuuluu näin ollen jokaiselle sitä tarvitsevalle. Yleisen tuen järjestämisestä tulee keskustella opettajien, oppilaan vanhempien ja oppilaan lisäksi tarvittaessa muiden ammattilaisten kanssa. (Moberg & Vehmas 2009, 64; Opetushallitus 2010, 10–12, 28.) On muistettava,

että jo yleisen tuen piirissä voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen mukaista erityisopetusta ja oppimäärän yksilöllistämistä (Opetushallitus 2014, 63–64).

Mikäli yleinen tuki ei riitä auttamaan oppilasta määrätyleiselle tasolle tehdään oppilaasta pedagoginen arvio, jossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta sekä arvioidaan tuen tarvetta. Pedagogisen arvion perusteella voidaan aloittaa oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen tehostetun tuen portaalla. Tehostetussa tuessa oppilaalle annetaan pedagogiseen arvioon perustuen yksilöllisen oppimissuunnitelman mukaista tukea, joka on pitkäjänteisempää ja vahvaluontoisempaa kuin yleinen tuki. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Myös oppilaalle annettu tuki kirjataan jatkossa oppimissuunnitelmaan ja sitä seurataan ja päivitetään säännöllisesti. (Opetushallitus 2010, 13–14; Opetushallitus 2014, 64.) Tehostettuun tukeen on syytä siirtyä silloin, kun oppilas tarvitsee oppimisensa tai koulunkäynnin tueksi säännöllistä tukea tai useampia tukimuotoja. Tukea annetaan oppilaalle muun opetuksen yhteydessä opetusjärjestelyissä joustuen. (Opetushallitus 2014, 64.)

Jos yleisen ja tehostetun tuen avulla ei ole mahdollista saavuttaa eri oppiaineiden opetussuunnitelmassa mainittuja ydintavoitteita, tehdään oppilaalle pedagoginen selvitys, jossa päätetään oppilaan siirtymisestä erityisen tuen piiriin. Pedagogiseen selvitykseen sisältyy oppilaan opettajien tekemä kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä sekä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa yhteistyönä laadittu selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta sekä oppilaan kokonaistilanteesta. Pedagogisen selvityksen teossa hyödynnetään myös aiemmin laadittuja pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa. (Opetushallitus 2014, 66–68.) Erityisen tuen tarpeesta tehdään päätös pedagogisen selvityksen ja tarvittaessa hankittujen muiden lausuntojen (psykologinen, lääketieteellinen tai muu vastaava) perusteella. (Opetushallitus 2014, 68; Perusopetuslaki 628/1998.) Mikäli katsotaan, että oppilaalle tarjottu tehostettu tuki ei ole riittävää, oppilas siirretään yleensä erityisen tuen päätöksellä erityisen tuen piiriin. (Opetushallitus 2014, 68.)

Erityisen tuen tehtävänä on tarjota oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Suunnitelmasta ilmenee muun muassa oppilaan pääasiallinen

opetusryhmä, mahdollinen poikkeava opetuksen järjestäminen tai avustajapalvelut sekä yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteet. Erityinen tuki sisältää sekä erityisopetuksen että kaiken muun oppilaan tarvitseman tuen. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas saa suoritettua oppivelvollisuutensa ja saa siten perustan, josta jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen. (Opetushallitus 2010, 15–16; Opetushallitus 2014, 66, 68.) Mikäli ydintavoitteiden saavuttaminen ei ole mahdollista yhden tai useamman oppiaineen osalta, on myös erityisen tuen piirissä mahdollista yksilöllistää oppimäärät kyseisten aineiden osalta. Tällöin määritellään oppilaan opetuksen yksilöllinen tavoitetaso. (Moberg & Vehmas 2009, 64; Opetushallitus 2010, 28.)

2.4 Inklusion muodot

Lowin (1997) mukaan inklusio (*inclusivism*) ilmentyy kolmessa eri muodossa: kova, pehmeä ja tyhmä inklusio (Low 1997, 71). Kovasta inklusiosta on kyse silloin, kun yleisopetuksessa pystytään vastaamaan kaikkiin oppilaan tarpeisiin. Kovaa inklusiota kutsutaankin jopa fanaattiseksi inklusion muodoksi. Tilannetta, jossa tukea tarjotaan yleisopetuksen puolella monella eri tavalla, kutsutaan puolestaan pehmeäksi inklusioksi. Pehmeän inklusion muodossa kuitenkin hyväksytään, että inklusio ei välttämättä ole paras vaihtoehto jokaisessa tapauksessa. Tällöin tukea on haettava tarvittaessa myös jostain muualta. Tyhmästä inklusiosta taas puhutaan silloin, kun tiedostettuihin erityistarpeisiin ei vastata, eikä niitä haluta edes nimittää erityisiksi tarpeiksi. (Takala 2010, 16–17.)

Dyson (1999) kokoaa yhteen ihmisten puheissa ja tieteellisissä julkaisuissa esiintyvät inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät keskustelut. Hän määrittelee inklusion neljän eri diskurssin mukaisesti. Diskurssit pyrkivät perustelemaan sitä, miksi inklusio on tarpeellista. Diskurssit ovat: ihmisoikeudellinen (*rights and ethics*), kannattavuudellinen (*efficacy*), poliittinen (*political*), ja pragmaattinen diskurssi (*pragmatical*). Hänen mielestään inklusiivisen koulun tavoittelu edellyttää keskustelua näiden eri näkökulmien välillä. (Dyson 1999, 39–43, 48–49; Naukkarinen 2014, 1.)

Taulukko 1. Inklusion diskurssit (Dyson 1999, 39–49.)

Peruste inklusiolle	Tavoite	Kohderyhmä	Pyrkii	
			Inklusiivisen koulu- järjestelmän kehittämi- seen	Oikeut- tamaan inklusiota
1. Ihmisoikeudet ja etiikka	Sosiaalisen epäoikeudenmukaisuus- den vähentäminen.	Oppilaat, joiden oikeuksia loukataan.	Ei	Kyllä
2. Kannattavuus	Toiminnan tehostaminen ja taloudellistaminen.	Oppilaat, joiden opetus voitaisiin järjestää tehokkaammin/edullisem- min.	Ei	Kyllä
3. Poliittinen taistelu	Siirtyminen kaksoisjärjestelmästä yhdistyneeseen järjestelmään.	Oppilaat, jotka jätetään päättökseen/yhteisopetuk- sen ulkopuolelle.	Kyllä	Ei
4. Kasvatukselli- nen kehitys	Koulun toiminnan kehittäminen.	Oppilaat, jotka voidaan inklusioida käytäntöjä kehittämällä.	Kyllä	Ei

Dysonin (1999) kaksi ensimmäistä diskurssia pyrkivät oikeuttamaan inklusiota. Ensimmäinen niistä on ihmisoikeudellinen diskurssi, jonka mukaan inklusioon tulee pyrkiä, jotta voidaan taata yhtäläiset ihmisoikeudet kaikille. Toinen inklusion diskurssi taas on perusteltu kannattavuuden mukaan. Kyseisen diskurssin mukaan inklusiivinen opetus on taloudellisempaa kuin segregoitu (erillään pidetty) erityisopetus ja se johtaa myös parempiin oppimistuloksiin. Kannattavuutta perustellaan sillä, että segregoitu erityisopetus vaatii paljon resursseja erillisten opetuksen infrastruktuurien ylläpitämiseen ja henkilökunnan palkkaamiseen. Kannattavuudellisessa diskurssissa katsotaan myös, että tavallisissa kouluissa päästään edullisemmin samoihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin opetusta eriyttämällä. (Dyson 1999, 40–41, 47; Naukkarinen 2014, 1–2.)

Dysonin (1999) kolmas ja neljäs diskurssi pyrkivät kehittämään inklusiivista koulujärjestelmää oikeuttamisen sijaan. Kolmannen, eli poliittisen taistelun, diskurssin tavoitteena on siirtyminen yleis- ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmästä yhdistettyyn järjestelmään. Yhdistetyssä järjestelmässä olisi tällöin vain yhtenäinen koulujärjestelmä,

joka sisällyttää kaikkien perusasteen oppilaiden opetuksen. Diskurssin sisältyy sekä suora toiminta syrjittyjen ja itsensä sorretuiksi tuntevien puolesta että kritiikki segregaatiota ylläpitäviä ajattelumalleja vastaan. (Dyson 1999, 39, 41–42; Naukkarinen 2014, 1, 3–5.)

Dysonin (1999) neljäs inklusion diskurssi on nimeltään pragmaattinen eli kasvatuksellinen diskurssi. Pragmaattisen diskurssin perustana on kasvatuksellisen työn tarkastelu ja kehittäminen inklusiota kohti. Inklusiivisen ja ei-inklusiivisen koulun välillä ajatellaan tällöin olevan selkeä ero peruspiirteissä ja toimintamalleissa. Diskurssin osana on myös toimintamallien ja ohjeistusten luominen. Käytännössä tämä tarkoittaa oppikirjojen ja käsikirjojen luomista, millä on tarkoituksena antaa toimintaohjeita koulun opetuksen kehittämiseen inklusiivisemmaksi. (Dyson 1999, 39, 41–42; Naukkarinen 2014, 1, 5–6.)

2.5 Inklusion puolesta ja vastaan

Inklusiolla on vaikutusta oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Inklusiossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät osaksi yleisopetusluokan yhteisöllisyyttä ja tämä tukeekin inklusion tavoittelua. Myös useat pohjoismaiset tutkimustulokset osoittavat, että erityisopetuksessa olevat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät helposti yksinäisiksi ja sosiaalisesti eristäytyneiksi. Segregoidussa ympäristössä sosiaalinen kanssakäyminen muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa on tärkeää ja onnistuu luontaisesti, mutta sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät tutustumaan muihinkin kuin erityisopetuksessa oleviin oppilaisiin. (Dalen 1999, 22.)

Dalenin (1999) mukaan osa pohjoismaissa tehdyistä erityisoppilaille ja heidän vanhemmilleen suunnatuista kouluviihtyvyytutkimuksista osoittavat ristiriitaista tietoa oppilaiden viihtyvyydestä erityisryhmissä. Usein vanhemmat arvioivat oppilaan viihtyvän erityisryhmässä paremmin, kuin miten oppilas itse kokee viihtyvänsä. Yhteisöllisyyden kokeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen muidenkin kuin erityisryhmään sijoitettujen oppilaiden kesken on keskeistä erityistä tukea tarvitsevien kouluviihtyvyyden kannalta. Kun pohditaan oppilaan sijoittamista yleisopetusluokan sijaan johonkin erityiseen ryhmään tai luokkaan, tulisi koulun ottaa oppilaan omat mielipiteet ja ennen kaikkea kokemukset omasta kouluarjesta nykyistä paremmin huomioon. (Dalen 1999, 22–23.) Myös Ruotsissa on puhuttu oppilaiden mielipiteen ja omien kokemusten kuuntelemisen tärkeydestä.

Aikuiset keskusteleivat oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja pärjäämiseen liittyvistä asioista huomioimatta lasten mielipiteitä. Ruotsissa on tämän vuoksi jopa tarkoituksella pyritty kehittämään tutkimusmenetelmiä, joilla lasten mielipide saataisiin paremmin esille ja ihmisten tietoisuuteen. (Stigendal 2000, 122.)

Koulun on Dalenin (1999) mukaan opetuksen järjestelyä suunniteltaessa muistettava erityisoppilaiden taipumus eristäytyä koulumaailmassa. Dalen korostaa, että vaikka meidän tuleekin pyrkiä parhaamme mukaan toimimaan oppilaiden sosiaalisten suhteiden edistämiseksi, niin opettajan on yleensä vaikea vaikuttaa juuri niiden tiettyjen toivomiemme oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. On myös muistettava toisenlainen näkökulma oppilaiden eristäytymiselle. Jos oppilas on sisäänpäin vetäytyvä esimerkiksi vammautumisen takia, hän ei välttämättä halua samanlaisia sosiaalisia suhteita kuin muut oppilaat. Näin ollen vammautunut oppilas voikin olla omaan tilanteeseensa tyytyväinen ja kokea omaavansa riittävästi sosiaalisia suhteita, vaikka ulkopuolisen silmin tilanne näyttäisi täysin erilaiselta. Tällaiset oppilaat tulevat Dalenin mukaan vain harvoin kiusatuiksi tai pois suljetuiksi. Tämänkin vuoksi meidän tulisi ryhmävaihdoksia suunniteltaessa kuunnella oppilaan omia kokemuksia. (Dalen 1999, 24.)

Oppilaiden soveltuvuudesta yleisopetusluokkaan on puhuttu paljon, ja siitä on tehty myös monia tutkimuksia. Dalen (1999) nostaa esiin näkökulman siitä, että erityisoppilaiden soveltuvuudesta puhumisen lisäksi meidän on hyvä miettiä myös, mitä valmiuksia nykyajan koulu puolestaan vaatii oppilailta. Monille oppilaille koulu on ensimmäinen paikka, jossa heiltä vaaditaan tiettyjä valmiuksia esimerkiksi eri oppiaineiden suhteen. Toisaalta joillekin suurin kynnys koulumaailmaan siirryttäessä on suuren oppilasjoukon tai opettajan kohtaaminen. (Dalen 1999, 24.) Oppilaiden odotetaan myös omaksuvan koulun käytänteet ja hyvät käytöstavat. Tilanne on oppilaille haasteellinen ja on tärkeää, että koulu tukee haastavaa tilannetta jokaiselle oppilaalle parhaiten sopivalla tavalla (Dalen 1999, 24).

Dalenin (1999) käyttämä kouluosaamisen käsite (*skolekompetansebegrepet*) pitää sisällään paljon erilaisia oppilailta vaadittavia valmiuksia. Näitä ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot ja eri oppiaineiden valmiudet. Dalenin mukaan hyvät valmiudet oppiaineissa edesauttavat vahvasti oppilaiden kykyä sopeutua koulun arkeen. (Dalen 1999, 24.) Sekä suomalaisista, että norjalaisista tutkimustuloksista käy ilmi, että tytöillä on poikia paremmat valmiudet hyvään kouluosaamiseen (Dalen 1999, 25; Linnilä 2006, 100). Tätä tulosta tukee myös se, että poikia on erityisopetuksessa tyttöjä enemmän (Dalen 1999, 25). Dalen tarkoittaa

tyttöjen ja poikien erojen huomioimisella esimerkiksi työtapojen valintaa. Monet koulussa käytetyt työtavat edellyttävät muun muassa hyviä sosiaalisia taitoja. Aikaisemmin mainitsemissamme tutkimustulokset kuitenkin osoittivat, että tytöillä on paremmat sosiaaliset valmiudet kuin pojilla. Työskentelytapoja valittaessa tulisi ottaa käyttöön myös niitä menetelmiä, joissa pojat ovat vahvoja. (Dalen 1999, 25.)

Täydellisen inklusion ja kaikille yhteisen koulun ihanteeseen pyrkiminen vaatii opettajalta yhä enemmän opetuksen eriyttämistä. Tämä voidaan nähdä sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Positiivinen aspekti näkyy siinä, että pyritään kohtelemaan oppilaita heidän parhaiden etujensa mukaisesti ja tasavertaisesti. Negatiivisena puolena taas voidaan nähdä opettajan työtaakan lisääntyminen ja lahjakkaiden oppilaiden tuen väheneminen. Tämä johtuu siitä, että opettajan huomio jakaantuu helposti enemmän alaspäin kuin ylöspäin eriyttämiseen. (Callard-Szulgit 2005.) Opettajan huomion voidaan näin ajatella inklusion myötä vähenevän keskitason oppilailta ja ylöspäin eriyttävää opetusta tarvitsevilta.

Oppilaiden heterogeenisyys ja erilaiset lähtökohdat ovat tiedossa, mutta Dalenin (1999) mukaan opetusta eriytetään huolestuttavan vähän. Toki eriyttäminen on varmasti yleisesti lisääntynyt Dalenin vuonna 1999 Norjassa kirjoittaman artikkelin jälkeen. Myös alueelliset ja koulukohtaiset erot voivat olla suuria. Nykyajan inklusoivan koulun voidaan kuitenkin nähdä valitsevan oppilaitaan ainakin siinä mielessä, että se suosii tietynlaisia oppilastyyppejä. Onkin ajankohtaista ja tärkeää miettiä minkälaisena me näemme inklusoivan koulun, miten siihen päästään ja mikä tämänhetkinen tilanne todellisuudessa on. Ideaalien ja realiteettien tunnistaminen ja punnitseminen on tärkeää, kun puhutaan inklusiosta ja suunnitellaan kaikille yhteistä koulua. (Dalen 1999, 25.)

Saloviidan (2013) mukaan keskustelu inklusiosta on pysynyt Suomessa paikoillaan, sillä argumentit sen puolesta ja sitä vastaan toistuvat monesti samoina. Keskustelu on kuitenkin suuntautunut yhä enemmän arvojen kautta pohdiskelevaksi, esimerkiksi poikkeavuuden suhteen. Poikkeavuus koetaan tänä päivänä yhä hyväksyttävämpänä yleisopetuksessa. Saloviita (2013) korostaa myös, että inklusion kehittymisen kannalta on opettajien mielipiteen kuunteleminen tärkeää. (Saloviita 2013, 221–222.)

2.6 Inklusiivisen koulun tavoittelu

Väyrysen mukaan inklusio on “...tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin mielekkäiksi ja niin, että opetus on joustavaa, ottaa huomioon kaikki oppilaat ja kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella.” (Väyrynen 2001, 18). Väyrysen määritelmä inklusiosta kuvaa hyvin sitä, mitä inklusiossa pyritään saavuttamaan eriyttämisen avulla. Inklusiossa on siis kyse paitsi kaikille avoimen ja yhteisen koulun tavoittelusta, myös ennen kaikkea oppilaiden tasa-arvosta.

Suomen laki määrittelee, että erityistä tukea tarvitseville oppilaille tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan omassa lähikoulussa samankaltaista opetusta kuin kaikille muillekin oppilaille ikäkaudet ja muut edellytykset huomioon ottaen (Perusopetuslaki 628/1998). Käytännössä tämä lainkohta tarkoittaa, että koulujen tulee pyrkiä inklusiiviseen opetukseen eriyttämistä avuksi käyttäen. Inklusion laajuus ja ajankohtaisuus vaikuttavat myös suuresti eriyttämisen tarpeeseen (Takala 2010, 13, 17). Inklusion tavoitteena on täysi integraatio (UNESCO 1999, 5; Saloviita 2013, 86). Inklusion ja integraation erona voidaan pitää sitä, että integraatiossa pyritään muuttamaan asioita erityisopetuksen ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmän sisällä, kun taas inklusiossa pyritään luomaan uusi yhdistynyt koulujärjestelmä (Naukkari 2003, 12).

Suomessa inklusiosta ja sen vaikutuksista koulumenestykseen on tehty hyvin vähän tutkimuksia. Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa asiaa on kuitenkin tutkittu enemmän. Dyson, Farrel, Gallannaugh, Polat & Hutcheson (2004) ovat tehneet Iso-Britanniassa integraatiotutkimuksen, jossa on tutkittu puolta miljoonaa englantilaisoppilasta käsittelevää aineistoa. Kyseisen tutkimuksen tuloksissa kerrotaan, että koulun inklusion määrällä ja oppilaiden koulumenestyksellä on ainoastaan heikko negatiivinen yhteys. Heidän mielestään negatiivinen yhteys johtuu siitä, että inklusiivisissa kouluissa, joissa opetusta eriytetään paljon, on myös yleensä enemmän niin sanottuja “vähäosaisia” (disadvantaged) heikommin menestyviä oppilaita. (Dyson, Farrel, Gallannaugh, Polat & Hutcheson 2004, 10–15.)

Dysonin ym. (2004) tutkimuksen mukaan erityisiä oppimistarpeita omaavat oppilaat kykenevät saavuttamaan ja saavuttavat hyviä yleisiä, akateemisia ja sosiaalisia valmiuksia yleisopetuksen puitteissa. Erityiset oppimistarpeet saattavat toimia kuitenkin riskitekijänä muusta ryhmästä eristäytymisessä ja huonon itsetunnon kehittymisessä. Kyseisiä piirteitä saattaa olla myös muilla oppilailla, mutta oppimisen erityistarpeet lisäsivät näiden

piirteiden esiintyvyyttä. Tutkimuksen tuloksista käy selkeästi ilmi myös, että inkluusiolla ei ole negatiivista vaikutusta niin sanottuihin yleisopetuksen “perusoppilaisiin”. Yleisopetuksen perusoppilailla tarkoitetaan heitä, joilla ei ole eriytyisiä oppimistarpeita (special needs of education). Päinvastaisesti tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden mielestä inkluusiolla voi olla positiivinen vaikutus oppilaiden ymmärryksen (understanding) ja sosiaalisten taitojen (social skills) kehitykseen. (Dyson ym. 2004, 10–15.)

Dyson ym. (2004) pohtivat myös inklusion mukana tulleita muutoksia koulujen opetuksellisessa vastuussa ja opettajan toimenkuvassa. Heidän mielestään opettajien työtaakka lisääntyy inklusion myötä. (Dyson ym. 2004, 10–15.) Opettajat voivat olla tottuneita opettamaan asioita yhdellä tasolla ja näin ollen he kaipaavat ideoita opetuksen toteuttamiseen montaa eri osaamistasoa sisältävälle oppilasryhmälle (Pearson & Hittie 2003, 45). Tasapaino opettajien resurssien ja enenevässä määrin eriyttämistä tarvitsevien oppilasryhmien välillä on näin yhä herkempi ja haavoittuvaisempi. Tähän tasapainoon voi heidän mukaansa vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi opettajan puutteellinen ammattitaito, ryhmänhallintataidot, liian vähäinen avustus opettajalle sekä koulun riittämätön rahoitus. (Dyson ym. 2004, 10–15.)

Dysonin ym. (2004) tutkimuksen lopputuloksena on, että aineistossa ei ole mitään mikä viittaisi siihen, että inklusiivista koulua ei tulisi tavoitella. Tämä väite näkyy tutkimuksen tuloksista selkeästi sen jälkeen, kun huomioidaan tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat muut tekijät. Muita huomioon otettavia tekijöitä ovat muun muassa vastaajan sosioekonominen status, etninen tausta, äidinkieli ja sukupuoli. Tutkijat kehottavat kouluja tarkastelemaan huolella inklusion myötä tapahtuvia muutoksia ja pyrkimään oppimaan niistä. (Dyson ym. 2004, 10–15.)

3 Opetuksen eriyttäminen

Vuoden 2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen on oppilaantuntemukseen perustuva pedagoginen lähtökohta opetukselle. Tällä tarkoitetaan muun muassa sitä, että opetus perustuu oppilaan tarpeisiin ja mahdollisuuksiin suunnitella itse opiskeluaan, erilaisten työtapojen valintaan sekä yksilölliseen etenemiseen. Opetuksen tulee huomioida oppilaiden väliset kehitykselliset ja yksilölliset erot. Lähtökohtana tähän on opetussuunnitelman mukaan oppilaiden arvioinnin perusteella saatu tieto. (Opetushallitus 2014, 29, 47.)

Vuoden 2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen koskee opiskelun syvyyttä ja laajuutta, työskentelyn etenemistä ja rytmiä sekä oppilaiden erilaisia oppimistapoja. Eriyttämisen tavoitteena on muun muassa tukea oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa sekä turvata oppimisrauha. Opetuksen eriyttämisellä pyritään myös tunnistamaan ja ennaltaehkäisemään oppilaiden tuen tarvetta oppimisessa sekä yleisesti koulunkäynnissä. (Opetushallitus 2014, 29, 47, 63.)

Koivulan (2009) mukaan eriyttäminen voidaan jakaa kahteen luokkaan tavoitteellisuuden mukaan: yhtenäistävään ja erilaistavaan eriyttämiseen. Yhtenäistävässä eriyttämisessä tavoitteena on yhtenäisen perustason saavuttaminen kaikkien oppilaiden osalta. Erilaistavassa eriyttämisessä taas oppilasta ohjataan kohti syvällisempää ajattelua aiheesta käyttäen hyväksi erilaisia tukitoimia. (Koivula 2009, 1–9.)

Syvällisempään ajatteluun ohjaamalla pyritään pitämään opetus oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä ja näin motivoidaan oppilasta uuden oppimiseen. Vygotskyn määrittelemä lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa välimatkaa oppilaan jo osaaman tiedon ja sen tietotason välillä, jonka hän kykenee saavuttamaan edistyneemmän henkilön ohjauksen avulla. Edistyneemmällä henkilöllä voidaan tarkoittaa opettajaa, mutta myös aihepiiristä paremmat tietotaidot omaavaa ikätoveria. (Hänninen 2001, 92.) Vertaisoppimisen työskentelymuodolla voidaankin ajatella saavutettavan sekä yhtenäistävän että erilaistavan eriyttämisen tavoitteita. Tämä voi toteutua esimerkiksi silloin kun parityöskentelyyn valikoituu sekä heikompi että edistyneempi oppilas. Lahjakkaan vertaisen ohjaus voi tarjota heikommalle yhtenäistävää eriyttämistä, kun taas lahjakas tulee ohjatessaan pohtineeksi aihetta syvällisemmin koska joutuu selittämään sitä toiselle.

3.1 Eriyttämisen ehdot

Opetushallituksen (2010) mukaan eriyttämisen lähtökohtana tulee olla oppilaalle parhaiten soveltuvien keinojen käyttö. Oppilaiden valmiudet, kiinnostuksen kohteet sekä emotionaaliset tarpeet tulee täten ottaa huomioon. Opettajalta eriyttäminen edellyttää hyvää oppilastuntemusta sekä kokemusta oppimisen prosesseista. Opettajan tulee myös tulkita opetusryhmän toimintaa ja ilmapiiriä sekä seurata oppilaiden kehitystä. (Opetushallitus 2010, 9.) Opettajan on myös tärkeää kertoa avoimesti lapsille miksi opetusta eriytetään, ja minkälaisia tavoitteita sillä pyritään saavuttamaan. Eriyttäminen ei myöskään saa olla eriarvostavaa ja sen tulee olla luokassa asia, josta uskalletaan ja halutaan puhua avoimesti.

Laadukkaan opetuksen eriyttämisen yhtenä edellytyksenä on toimiva yhteistyö lapsen vanhempien ja kasvattajien (Opetushallitus 2010, 9; Opetushallitus 2014, 63). Kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteena on toimia yhteisymmärryksessä oppilaan kasvun tukemisessa. Yhteistyön onnistuminen edellyttää koulun henkilöstöltä kodin ja koulun välisen yhteistyöhön liittyvien säädösten ja määräysten tuntemusta. Koulun henkilöstön tehtävä on myös tarjota huoltajalle tietoa niiden soveltamisesta koulun arkeen. Henkilöstön on myös oltava yhteydessä vanhempiin heti, kun oppilaalla ilmenee oppimisen tai koulunkäynnin ongelmia. (Opetushallitus 2014, 63)

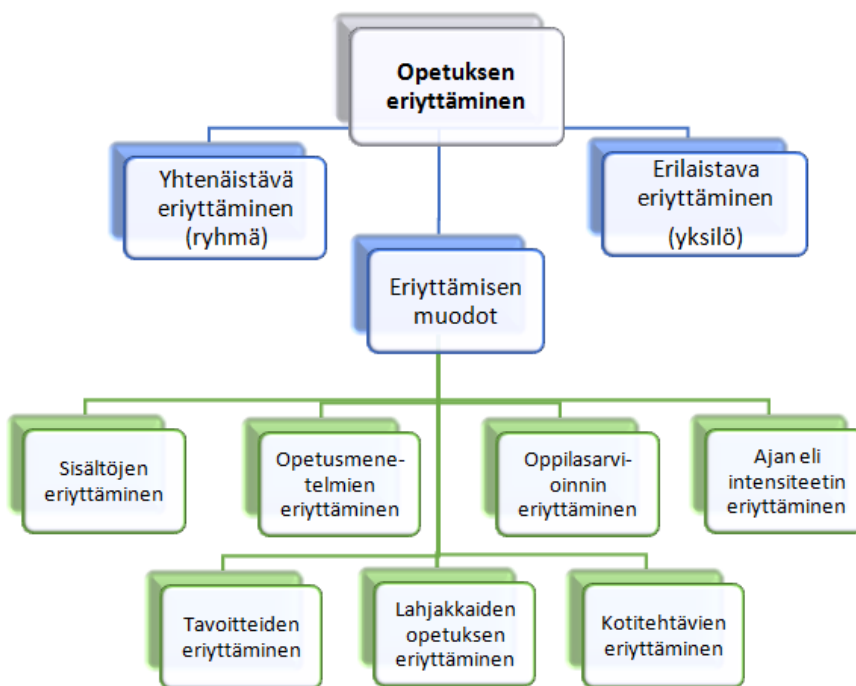
Opetuksen eriyttämisen toimivuuden kannalta on tärkeää, että yhteistyö toimii myös kasvatuksellisten asiantuntijoiden kanssa. Kasvatuksellisiin asiantuntijapalveluihin kuuluvat ammattilaisten, kuten psykologien ja sosiaalityöntekijöiden tarjoamat ohjaus- ja apupalvelut. Palvelut eivät aina välttämättä kohdistu suoraan lapseen, vaan ne voivat olla oppilasarvioinnin ja -ohjauksen tukena. Jotkut erityiskasvatusta tukevat muodot tukevat suoranaisemmin lasta ja hänen opetustaan. Näitä tukimuotoja ovat muun muassa terapian eri muodot (fysio-, puhe-, psyko-, musiikki-, taide-, ja työterapia), sekä lääkinnälliset palvelut. (Moberg & Vehmas 2009, 67–69.)

3.2 Eriyttämisen muodot

Opetushallituksen (2010, 12) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus päivittäisessä, oppilaiden tarpeet ja edellytykset huomioivassa koulutyössä saada laadukasta opetusta sekä tukea ja ohjausta sitä tarvittaessa. Tämä opetushallituksen määritelmä vaikuttaa monin

tavoin opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Erityisesti tämä määritelmä korostaa eriyttämisen ja sen eri muotojen tärkeyttä. Jotta jokaisen oppilaan oikeudet tulisi täytetyiksi, tulee opettajan luokan heterogeenisyydestä riippuen käyttää eriyttämisen eri muotoja. (Opetushallitus 2010, 12)

Opetuksen eriyttämiseen on monta erilaista lähestymistapaa. Opetusta voidaan eriyttää esimerkiksi sisällöllisesti, tavoitteellisesti, opetusmenetelmiä vaihtelemalla, intensiteettiä muuttamalla, kotitehtävillä sekä oppilasarvioinnilla. Yleisopetuksen luokassa eriyttämistä vaaditaan sekä ylöspäin että alaspäin riippuen oppilaiden oppimisvalmiuksista. (Moberg & Vehmas 2009, 64–65.) Alla olevassa kaaviokuvassa pyrimme kuvaamaan eriyttämisen eri muotoja siten, kuin ne ilmenevät aihetta käsittelevässä tieteellisessä kirjallisuudessa.



Kuvio 2. Opetuksen eriyttämisen muodot

3.2.1 Opetustavoitteiden eriyttäminen

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma toimii Suomessa pääasiallisena ohjenuorana peruskoulun opetuksen sisällöille. Opetussuunnitelmaan tukien opettaja suunnittelee opetustaan ennalta asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opetuksen tavoitteena on tukea oppimista niin, että oppilaat yltyvät ainekohtaisesti valtakunnallisen opetussuunnitelman määräämälle iän ja luokka-asteen mukaiselle tasolle. Opetustavoitteita

on määritelty opetussuunnitelmassa oppiainekohtaisesti ja keskeisten sisältöalueiden osalta. Tuen ja opetuksen lähtökohtana tulee olla kunkin oppilaan yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeet sekä vahvuudet. (Moberg & Vehmas 2009, 64; Opetushallitus 2010, 28.) Ensimmäisistä oppimista pyritään tukemaan yleisen ja tehostetun tuen avulla. Mikäli nämä tuen asteet eivät kuitenkaan riitä, siirrytään erityisen tuen piiriin. (Opetushallitus 2014, 64–68, peda.net 2011.) Nämä kolme tuen astetta muodostavat Suomessa kolmiportaisen tuen järjestelmän, josta kerroimme tarkemmin inkluusio-osion alaluvussa 2.3 Kolmiportainen tuki.

Opetustavoitteiden eriyttämistä tulee tehdä yksilöllisesti oppilaan oppimisedellytysten mukaisesti (Moberg & Vehmas 2009, 64). Tämä tarkoittaa, että oppilaalle on määriteltävä häntä parhaiten palvelevat realistisesti saavutettavissa olevat tavoitteet, joissa on otettu huomioon oppilaan oppimisvaikeuksien taso. Yksilölliset oppimistavoitteet tehdään yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Tällöin jo suunnitteluvaiheessa voidaan ottaa paremmin huomioon myös oppilaan kiinnostuksen kohteet ja mahdolliset harrastukset. Tämä taas tukee eriyttämistä. (Laaksonen & Lehtonen 2008.) Tavoitteellista eriyttämistä voi tehdä esimerkiksi silloin, kun opetetaan suomenkielen taidoiltaan huomattavasti heikompaa maahanmuuttajaoppilasta. Tällöin ei voida välttämättä heti opettaa hänen ikä- ja kehitystasonsa mukaisia asioita, vaan on edettävä kielellisen tason mukaisesti perusteista kohti syvällisempää ajattelua.

3.2.2 Opetussisältöjen eriyttäminen

Yksinkertaisin tapa eriyttää opetusta sisällöllisesti on tehtävien vaikeustason eriyttäminen. Tällöin oppilaat opettelevat samaa aihetta eri osaamisen tasoilla. (Stradling & Saunders 1993, 127–137; Laine 2010, 3.) Useimmille oppilaille riittää, että he ymmärtävät ja oppivat aihepiirin ydinkohdat, kun taas innokkaimpia oppilaita voi ohjata tutustumaan aihepiiriin liittyvään lisämateriaaliin. Mikäli taas oppilas ei ymmärrä esimerkiksi jonkin opetettavan käsitteen sisältöä, on tekstiä syytä eriyttää eli työstää syvyysuunnassa. Tällöin käsitettä määritellään laajemmin ja sen merkitystä pyritään avaamaan eri kontekstien avulla. (Laaksonen & Lehtonen 2008.)

Lehtonen (1994) on tutkinut syvyysuuntaiseen eriyttämiseen soveltuvaa työskentelytapaa. Tässä salkkutyöskentelyksi kutsutussa työskentelytavassa esitetään jonkinlainen kysymys tai tehtävä, johon on mahdollisimman monta erilaista ratkaisutapaa. Täten oppilaat voivat

vastata kysymykseen omien tietojen ja taitojen puitteissa. Vastauksen laajuus ja siihen sovelletut tiedot riippuvat näin ollen kunkin oppilaan taitotasosta. Tämä työskentelymalli ottaa hyvin huomioon erilaiset oppijat ja toimii hyvänä syvyysuuntaisen eriyttämisen mallina ja esimerkkinä. (Lehtonen 1994, 49–50.)

Opetussisältöjä voidaan eriyttää myös antamalla oppilaille vapaus edetä oppikirjan aihepiirin tehtävien tekemisessä heidän haluamassaan järjestyksessä. Näin oppilaat saavat arvioida omaa taitotasoaan sekä tehdä lisätehtäviä itseään kiinnostavista aiheista. Omaehtoiset tehtävät ylläpitävät myös paremmin mielenkiintoa ja oppimisen halua. Erilaisia tehtäviä tulee tarjota myös muualta kuin oppikirjasta. (Laaksonen & Lehtonen 2008.) Eri osaamistasojen mukaisessa opettamisessa on kuitenkin noudatettava varovaisuutta, sillä mikäli lapsi huomaa millä tasolla hän on muihin oppilaisiin nähden, voivat hänen odotukset itsestään heikentyä. Eri tasoilla olevien tehtävien mukaan eriyttäminen voikin huonoimmassa tapauksessa aiheuttaa oppilaiden oppimisessa itseään toteuttavan kierteen, jossa heidän suoriutuminen on suoraan verrannollinen opettajan odotuksiin. (McNamara 1996, 2–3.)

Sisällöllistä eriyttämistä voidaan tehdä myös tuotoksen mukaan. Tällöin kaikki oppilaat ratkaisevat samaa tehtävää, mutta jokainen oppilas voi tehdä omanlaisensa vastauksen ja tuotoksen taitotason mukaisesti. (Stradling & Saunders 1993, 127–137; Laine 2010, 3.) Lopputuotoksen eriyttäminen helpottaa myös oppilaiden arviointia opetusjakson lopussa (McNamara 1996, 9). Opetettavan asian käsitteleminen toisesta näkökulmasta ja ydinkohtien kertaaminen toimivat myös keinoina opetussisältöjen eriyttämiseen. Niiden avulla opettaja pystyy myös varmistamaan, että oppilaat ovat ymmärtäneet opittavan asian. (Laaksonen & Lehtonen 2008.)

3.2.3 Opetusmenetelmien eriyttäminen

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2010) mukaan opetuksessa tulee käyttää “...oppilaiden edellytykset huomioon ottavia, eri ikäkausiin sekä erilaisiin oppimistehtäviin ja -tilanteisiin soveltuvia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja.” (Opetushallitus 2010, 8). Työtapoja ja oppimisympäristöä voidaan muokata siten, että mahdollistetaan oppilaiden osallistuminen, tarjotaan valinnan mahdollisuuksia, säädellään tilankäyttöä, ryhmitellään oppilaita joustavasti ja hyödynnetään koulun ulkopuolisia oppimistilanteita (Opetushallitus 2010, 9). Oppilaiden yksilöllisten edellytysten

kohtaaminen opetuksessa vaatii eriyttämistä muun muassa intensiteetissä, peräänantamattomuudessa, rakenteessa sekä työskentelyryhmien muodostamisessa (Moberg & Vehmas 2009, 64).

Lehtosen (1994) mukaan opetuksen yksilöllistämällä tarkoitetaan opetuksen eriyttämistä koulussa ja luokkahuoneessa. Hänen mukaansa opetuksen yksilöllistämisessä muodostetaan ajoittain pieniä eriytyneitä ryhmiä oppilaiden tarpeiden mukaan. Eriyttämiseen verrattuna yksilöllistämisessä muokataan tavoitteita ja sisältöjä enemmän yksilön tarpeiden mukaisiksi. Yksilöllistäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki tekisivät eri asioita koko ajan. (Lehtonen 1994, 41.) Myös oppilaan oppimisenopeus, kehitystaso ja kokemukset ovat asioita, joita yksilöllistämisessä tulisi ottaa huomioon (Clark 1988, 184–215). Yhdysvalloissa on jo laajasti käytössä lahjakkaille oppilaille yksilöllistetty opetussuunnitelma, kun Suomessa puolestaan on keskitytty hyvin paljon heikkoihin oppilaisiin (Lehtonen 1994, 41).

Opetusmenetelmiä voidaan eriyttää käytännössä siten, että opetuksessa pyritään hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti eri aistikanavia. Opettaja voi esimerkiksi piirtää, näyttää videoita ja kuvia, sisällyttää opetukseen toiminnallisuutta, esittävää kerrontaa ja lukea oppilaille ääneen. Opettaja voi myös pyytää oppilaita kertomaan opitut asiat omin sanoin ja siten tarkistaa oppilaiden ymmärtäneet opetettavan aineksen pääasiat. (Laaksonen & Lehtonen 2008.) Eriyttävänä opetusmenetelmänä voidaan käyttää myös sitä, että muodostetaan oppilaista ryhmiä, joissa on eritasoisia oppilaita. Näiden ryhmien tehtävänä on tuottaa yhteistoiminnassa annetusta aiheesta lopputuotos, joka on usein suullinen. Kyseisessä eriyttämistavassa korostuu yhteistoiminnallisuus, osallisuus ja itseohjautuvuus. (McNamara 1996, 5–6.)

3.2.4 Oppilasarvioinnin eriyttäminen

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään, että arviointi on opettajan itse-arvioinnin ja työn reflektoinnin väline. Arviointi luo myös perustaa opetuksen eriyttämiselle ja se helpottaa oppilaiden tuen tarpeen tunnistamisessa. Arvioinnin painopisteeksi opetussuunnitelman perusteissa mainitaan oppimisen edistäminen. Oppilasarviointia tehdään sekä opintojen aikana että päättöarvioinnin muodossa. Molemmissa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvioinnin yleisiä periaatteita. (Opetushallitus 2014, 47.)

Perusopetuksen päättöarviointi tehdään siten, että kaikki oppilaat arvioidaan yhdenvertaisin perustein. Päättöarvosanan muodostamisen arviointikriteerit ja periaatteet määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2014, 54.) Poikkeuksena tässä ovat kuitenkin erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat, jotka opiskelevat yksilöllistetyn oppimäärän mukaan yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Heidän osaamistaan arvioidaan suhteessa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Tällöin arviointia ei tehdä opetussuunnitelman perusteissa määritettyjen päättöarviointikriteerien mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 55.)

On muistettava kuitenkin, että vaikka arviointiperusteet ovat yhdenmukaiset, voidaan arviointimenetelmiä silti eriyttää tarpeen vaatiessa. Esimerkiksi jos arvioitavalla oppilaalla on ongelmia asian kirjoittamisessa paperille, voidaan hänen tapauksessa käyttää arviointimenetelmänä esimerkiksi suullista kuulustelua. Näin poistetaan arvioinnista kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet ja saadaan todenmukaisempi kuva oppilaan osaamisesta suhteessa arviointikriteereihin. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 77.)

3.2.5 Ajan eli intensiteetin eriyttäminen

Stradlingin & Saundersin (1993) mukaan yksi opetuksen eriyttämisen mahdollisuus on oppimisen nopeuden säätely. Tällä he tarkoittavat sitä, että oppilaat opiskelevat samaa sisältöä oman tahdin mukaan. (Stradling & Saunders 1993, 127–137.) Oppilaiden yksilöllisyyden kunnioittaminen edellyttääkin opettajalta, että hän hyväksyy oppilaiden oppivan ja hallitsevan asioita eri tahtiin (Halstead 2011, 136).

Opetuksen intensiteetti tarkoitetaan suhteellista osuutta, joka käytetään erityisopetuspalveluihin. Se on pienimmillään silloin, kun oppilaan kasvatustarpeet tyydyttyvät yleisopetuksessa. Opetuksen intensiteettiä on syytä kasvattaa, mikäli oppilaan edistymisessä näkyy merkkejä hänen putoavan opetuksen tahdistä tai jos oppilas kokee turhautumisen tunnetta. Intensiteettiä kasvatetaan antamalla oppilaalle ylimääräisiä opetuskertoja, joissa hänellä on mahdollista kerrata ja saada lisäopetusta aiheesta. (Moberg & Vehmas 2009, 67.) Mikäli taas oppilas on ennakkotiedoiltaan edellä opetettavaa aihetta, voidaan hänen opetustaan nopeuttaa turhautumisen ehkäisemiseksi (Lehtonen 1994, 37).

Opetuksen nopeuttaminen voi tapahtua opetuksen aloittamista aikaistamalla, luokan yli hyppäämällä sekä omatahtisella opetuksella. Pääideana nopeuttamisessa on, että opetussuunnitelmaan kuuluvat sisällöt opiskellaan tavallista nopeammassa aikataulussa. Nopeuttamisella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia henkisen valppauden ja tuotteliaisuuden kehittymiseen. (Lehtonen 1994, 37.) Koulunkäynnin vauhdittaminen tarjoaa lahjakkaalle mahdollisuuden suureenkin edistymiseen jo opittujen asioiden kertaamisen sijaan (Uusikylä 1994, 171). On myös huomioitava, että nopeuttamista tarvitsevat oppilaat ovat saattaneet oppia asioita myös muualta kuin koulusta ja oppiminen voi myös olla vertaisia nopeampaa (Lehtonen 1994, 37).

Opetuksen nopeuttamisesta voi olla myös haittaa lapsen kehitykselle (Lehtonen 1994, 38). Etenkin lahjakkaat lapset saattavat olla hyvinkin kehittyneitä älyllisesti, mutta emotionaaliselta ja sosiaaliselta tasoltaan jopa ikäluokkaansa alempana. Lisäksi oppiminen vaatii aikaa muun muassa ajattelulle, pohtimiselle ja luovuudelle, eikä se saa olla jatkuvaa uusien asioiden virtaa. (Uusikylä 1994, 174.) Opetuksen nopeuttamisesta päätettäessä lapsen kehitystasot täytyy ottaa huomioon kaikilta osa-alueilta ja pohtia tarkkaan, onko nopeuttaminen todella paras ratkaisu oppilaan kannalta (Lehtonen 1994, 38).

3.2.6 Kotitehtävien eriyttäminen

Kotitehtävien eriyttäminen tarjoaa opettajalle keinoja luoda oppilaille mahdollisuuksia, joissa he pääsevät ylittämään itsensä ja toteuttamaan omaa luovuuttaan. Yleensä nämä mahdollisuudet tarjoutuvat niissä oppiaineissa ja niillä alueilla, joissa oppilaat kokevat olevansa erityisen vahvoja. Kun oppilas pääsee harjoittamaan henkilökohtaista vahvuusalueuttaan, tulee hän samalla kehittäneeksi niitä taitoja ja valmiuksia, joita tarvitsee myöhemmin esimerkiksi työelämässä. (Halstead 2011, 131–132.) LaConten (1981) määritelmän mukaan tämän tyyppisiä kotitehtäviä kutsutaan jatkotehtäviksi, sillä niiden tarkoituksena on syventää oppilaan osaamista aiheesta (LaConte 1981, 12–13).

Kotitehtävien kaksi muuta tyyppiä ovat LaConten (1981) mukaan aiheeseen valmistavat tehtävät sekä harjoitustehtävät. Valmistavat tehtävät pohjustavat tulevaa oppituntia ja siten helpottavat uuden asian ymmärtämistä ja sen omaksumista. Harjoitustehtävien tarkoituksena taas on vahvistaa jo opittuja taitoja ja tietoja. (LaConte 1981, 9–12.) Yksinkertaisimmillaan toimivaa kotitehtävien eriyttämistä on huomioda kotitehtäviä antaessa, minkä tyyppiset tehtävät palvelevat ketäkin oppilasta parhaiten. Esimerkiksi

oppilas joka vielä aktiivisesti kehittää suomen kielen osaamistaan hyötyy tehtävistä, jotka pohjustavat tulevaa oppituntia.

Oppilaille voidaan myös antaa valinnanmahdollisuuksia kotitehtäviensä suhteen. Näin mahdollistetaan heidän koukuttuminen opetuksen sisältöön ja opiskeluun yleensä. Oppilaat motivoituvat esimerkiksi kirjaesitelmän tekemisestä paremmin, jos heillä on tietyn lukukirjan sijaan valittavanaan yksi kirja viiden joukosta. Samalla he tulevat arvioineeksi ja valinneeksi tasolleen sopivan haasteen. Tämä edellyttää toki sitä, että oppilaat kykenevät tunnistamaan oman taitotasonsa ja arvioimaan tehtävien haastavuutta. (Halstead 2011, 132–133.)

3.2.7 Lahjakkaiden opetuksen eriyttäminen

“LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN ONNISTUNEET OPETUSJÄRJESTELYT EDELLYTTÄVÄT SEKÄ LAHJAKKUUDEN TUNNISTAMISTA ETTÄ KYKYÄ TOIMIA MYÖS LAHJAKKAIDEN IKÄKAUDEN JA EDELLYTysten MUKAISESTI.” (KUUSELA & HAUTAMÄKI 2002, 320.)

Lahjakkaiden opetuksen eriyttäminen edellyttää siis ensin sitä, että tunnistetaan lahjakkuus. Ei ole kuitenkaan olemassa yhtä ainoaa määritelmää, joka kattaisi täysin sen mitä lahjakkuudella tarkoitetaan. Siitä huolimatta lahjakkuus on käsite, jota käytetään kasvatustieteessä, ja jonka merkityksestä kasvatustieteen ammattilaisilla on selkeä käsitys. (Kuusela & Hautamäki 2002, 320.) Sternberg (1993) puolestaan pyrki kuvaamaan käsitettä kokoamalla yhteen niitä käsityksiä ja uskomuksia, joita ihmisillä on lahjakkuudesta. Hän sisällytti lahjakkuuteen viisi piirrettä: erinomaisuus, tuottavuus, osoitettavuus, harvinaisuus ja arvo. (Sternberg 1993, 6–9.)



Kuvio 3. Lahjakkuuden osa-alueet Sternbergin (1993, 6–9) mukaan.

Lahjakkuuden tunnistamisen jälkeen tulee kasvattajan järjestää oppilaan tasoa vastaavaa tukea ja opetusta. Laineen (2010) mukaan opetuksen eriyttämistä voidaan pitää erittäin toimivana keinona myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. (Laine 2010, 2.) Mönksin ja Katzkon (2005, 196) mukaan opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen muodostavat jopa lahjakkaiden kasvatuksen ytimen. Hotulaisen (2010, 3) mukaan nuoruus- ja varhaislapsuudessa tarjotut mallit ja kannustukset voivat johtaa itsensä kehittämisen polulle matkalla asiantuntijuuteen. Hotulainen viittaa Sternbergin (1999) asiantuntijuusteoriaan, jossa lahjakkuuteena näkyvän toiminnan uskotaan olevan mahdollisuus asiantuntijuuden saavuttamiseksi (Hotulainen 2010, 2; Sternberg 1999).

Kuusela ja Hautamäki (2002) määrittelevät erilaisia ulottuvuuksia lahjakkaiden opetuksen eriyttämiselle. Heidän mukaansa lahjakkaiden opetusta voidaan eriyttää rikastuttamalla aihepiiriä horisontaalisesti tai vertikaalisesti. Horisontaalisessa rikastuttamisessa nopeasti etenevät opiskelevat asian laajemmin käyttäen apuna erilaisia lisämateriaaleja. Tämän eriyttämisen muodon didaktiseksi ongelmaksi voi koitua se, että lahjakkaat tekevät helposti määrällisesti enemmän tehtäviä taitojen kehittämisen sijaan. Vertikaalisessa rikastuttamisessa lahjakkaat oppilaat taas perehtyvät opiskeltavaan asiaan syvällisemmin ja tekevät haastavampia tehtäviä aiheesta. (Kuusela & Hautamäki 2002, 320–329.) Tällaista ajattelua on käytännössä aihealueeseen liittyvien asioiden yhdistely, soveltaminen sekä arviointi (Callard-Szulgit 2005).

Aihepiirin rikastuttamisen lisäksi on mahdollista eriyttää lahjakkaiden opetusta ryhmittelyä käyttämällä. Ryhmittelyä voidaan toteuttaa kolmessa eri muodossa. Ensinnäkin voidaan muodostaa koulun ja luokan sisäisiä ryhmiä. Yksi esimerkki luokan sisäisistä ryhmistä on Kuuselan ja Hautamäen (2002, 326) mukaan se, kun käytetään lahjakkaita oppilaita luokassa apuopettajina. Apuopettajana toimiessaan oppilas kertaa opittua tehokkaasti, mutta mikäli sitä tehdään toistuvasti, voi se vähentää oppilaan mahdollisuuksia uuden oppimiseen (Fiedler, Lange & Winebrenner 2002, 108–111). Toinen ryhmittelyn muoto on lahjakkaiden oppilaiden oma erityisluokka ja kolmas on lahjakkaiden oppilaiden oma erityiskoulu (Lehtonen 1994, 37). Ryhmittelyä käytettäessä on puntaroitava tapauskohtaisesti oppilaan paras etu ja saavutettu hyöty.

Uusikylä (1994) on koonnut argumentteja lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyn puolesta ja vastaan. Keskeisimpiä argumentteja ryhmittelyn puolesta ovat muun muassa opettajien keskittyminen lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin ja toisaalta oppilaiden kokemus opetuksen tarjoamista sopivista haasteista. Oppilaat pääsevät erityisryhmässä rohkeasti samanlaisessa seurassa syventymään heitä kiinnostaviin aiheisiin. Tärkeimmäksi argumentiksi ryhmittelyn puolesta nousee kuitenkin lahjakkaan oppilaan mahdollisuus nopeampaan oppimiseen. (Uusikylä 1994, 174–175.)

Uusikylän (1994) argumentteina lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä vastaan on ryhmiin jakamisen epädemokraattisuus sekä elitismin (valta-aseman) pelko. Oppilaiden tarkka ryhmittely on myös haastavaa ja älyllisesti lahjakkaiden sosiaaliset taidot saattavat olla jopa tavallista heikompia, joten näiden taitojen harjoittelu saattaa erityisryhmässä jäädä vähemmälle huomiolle. Lahjakkaat oppilaat eivät myöskään pääse erityisryhmässä käyttämään lahjakkuuttaan muiden opettamiseen, mikä taas edistäisi lahjakkaan oppilaan omaa oppimista. Toisaalta myös heikompien oppilaiden oppiminen voi kärsiä, kun lahjakas oppilas ei ole apuopettajan roolissa. (Uusikylä 1994, 175.)

Kasvattajan on tärkeää muistaa opetusta eriyttäessään, että lahjakkaat oppilaat kokevat usein suorituspainetta omasta menestyksestään. Lehtosen (1994) tutkimuksen mukaan liian korkea vaatimustaso voi johtaa lahjakkailla oppilailla vaatimusten vastustamiseen ja sen kautta alisuoriutumiseen. Lahjakkaat oppilaat ovat usein täydellisyyteen pyrkiviä ja kokevat tyytymättömyyden tunnetta suoriutumisestaan lopputuloksesta riippumatta. Opettajan on erittäin tärkeää pohtia sitä miten suhtautuu lahjakkaisiin oppilaisiin, koska he tarvitsevat erityistaitoja arvostavan ja opiskelussa rohkaisevan opettajan. Monipuolisten

ylöspäin eriyttävien tehtävien avulla opettaja voi osoittaa omaa arvostusta erityistaitoja kohtaan ja samalla rohkaista lahjakasta oppilasta uusiin oppimiskokemuksiin. (Lehtonen 1994, 29.)

3.3 Eriyttämistä tukevat opetusmuodot

Yleisopetuksen eriyttämisen lisääntymisen myötä opettajan tulee käyttää perinteisen luokkaryhmäopetuksen lisäksi erilaisia opetuksen tukimuotoja ja oppimistilanteita. Perinteisessä luokkahuonetilanteessa opettaja opettaa yksin noin 20 oppilaan opetusryhmää. Tuetussa opetusmuodossa voidaan joko vähentää oppilaiden määrää tai lisätä opettajien määrää. Opetuksen eri tukimuotoja ovat: yksilöopetus, pienryhmäopetus ja samanaikaisopetus eli yhteisopetus. (Takala 2010, 61.)

Yksilöopetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa kasvattaja antaa oppilaalle yksilöllistä opetusta. Yksilöopetuksen vahvuus on siinä, että pystytään normaalia luokkahuonetilannetta paremmin vastaamaan yksilön tarpeisiin sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa. Yksilöopetuksessa oppilaalla on myös helpompaa keskittyä aiheeseen, koska ympärillä ei ole suurta oppilasjoukkoa. Toisaalta negatiivisena puolena yksilöopetuksessa on, että oppilas ei toimi tällöin aktiivisena jäsenenä sosiaalisissa vertaissuhteissa. Oppilas voi myös tuntea painostusta siitä, että opettaja on koko ajan läsnä oppimistilanteessa. (Takala 2010, 61.)

Pienryhmässä toimiminen on Vuorisen (2005) mukaan ihmiselle luonnollisin tapa työskennellä ja ratkoa ongelmia. Pienryhmän pienin mahdollinen työskentelymuoto on hänen mukaansa parityöskentely. Koulumaailmassa pienryhmätyöskentelyä hyödynnetään kuitenkin eri selvitysten mukaan vain 5–10 % opiskeluajasta. Vuorisen määrittelemää pienryhmätyöskentelyä voidaan hyödyntää kaikenkokoisissa opetusryhmissä väliaikaisena eriyttämiskeinona. (Vuorinen 2005, 92). Takalan (2010, 62) määrittelemä pienryhmäopetus puolestaan tarkoittaa usein pysyvämpää opetusryhmää, johon on yleensä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä pyritty valitsemaan samantasoisia oppilaita.

Pienryhmätyöskentelyn tulee tapahtua ryhmän ehdoilla. Vuorinen (2005) korostaa vuorovaikutuksen tärkeyttä ryhmätyöskentelyssä. Ryhmän jäsenillä tulee olla mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden ryhmän jäsenten kanssa. Opettajan rooli Vuorisen (2005) määrittelemässä pienryhmätyöskentelyssä on jakaa ryhmät ja antaa työskentelyohjeet.

Tarvittaessa opettaja auttaa ryhmiä, mutta on tärkeää, että ryhmän jäsenet pyrkivät yhdessä työskentelemällä suorittamaan tehtäviä ja oppimaan. Ryhmätyöskentelyssä oppilaat oppivat erilaisia sovellettavia organisointi- ja suunnittelutaitoja sekä ryhmässä toimimisen sääntöjä ja toimintatapoja. (Vuorinen 2005, 93).

Koulut pyrkivät vastaamaan inklusiivisen koulun haasteeseen yhteisopettajuuden avulla (Laaksonen 2011). Yhteisopetuksella tarkoitetaan sitä, että kaksi kasvattajaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi oppimista yhdessä (Takala 2010, 62–63). Näin pyritään luomaan toimintaympäristö, joka sopii mahdollisimman hyvin kaikille oppilaille (Laaksonen 2011). Yhteisopettajuus mahdollistaakin paremmin opetuksen eriyttämisen (Saloviita 2013, 127; Takala 2010, 63; Cook & Friend 2004, 7). Tämä on seurausta siitä, että kasvattajat voivat yhdessä miettiä minkälaista tukea kukin oppilas tarvitsee ja missä määrin. Lisäksi toisen kasvattajan läsnäolo antaa lisää mahdollisuuksia ja aikaa opetuksen eriyttämiselle opetustilanteissa. Oppilaita voidaan esimerkiksi jakaa helpommin erilaisiin ja erikokoisiin ryhmiin. Kasvattajat voivat myös vaihdella sitä, kumpi on vastuussa opetuksesta ja kumpi antaa apua tarvitseville. Myös työpiste- tai pysäkkityöskentely on helpompaa toteuttaa kahden kasvattajan voimin. (Takala 2010, 63–64.) Yksi suurimmista yhteisopettajuuden eduista on, että toinen kasvattaja on seuraamassa, tukemassa työtä ja auttamassa haastavissa tilanteissa sekä antamassa palautetta opetuksesta (Cook & Friend 2004, 7; Saloviita 2013, 128.).

Resurssien vuoksi yhteisopettajuutta on tänä päivänä tarjolla enemmän isoilla kuin pienillä paikkakunnilla. Viime aikoina on kokeiltu erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön lisäksi myös kahden luokan ja näin ollen myös kahden luokanopettajan yhteisopetusta. (Takala 2010, 63–64.) Kokeneiden yhteisopettajien mukaan samanaikaisopetuksen avulla voidaan tehokkaasti estää oppilaiden leimaantumista, lisätä kunnioitusta ja ymmärrystä erityistarpeita omaavien oppilaiden ja muiden oppilaiden välille sekä tukea luokkayhteisön kehittymistä heterogeenisemmäksi (Cook & Friend 2004, 7). On kuitenkin tärkeää pohtia riittääkö yhteisopettajuudesta tukea kaikille oppilaille ryhmäkoon kasvaessa jopa kaksinkertaiseksi.

3.4 Eriyttävän opetuksen haastavuus

Dalenin (1999, 24) mukaan opetuksen tulee alakoulussa perustua pedagogisesti eriytettyyn opetukseen. Pedagogisesti eriytetty opetus tuo mukanaan kuitenkin monia haasteita.

Opettajalla tulee olla muun muassa erittäin hyvät pedagogiset käytännön valmiudet heterogeenisen ryhmän opettamiseen. Lisäksi jokaiselle oppilaalle sopivan opetusmenetelmän löytäminen on todella vaikeaa etenkin jos saman menetelmän tulisi sopia kaikille oppilaille samaan aikaan. (Dalen 1999, 24.)

Kun eriyttämisen määrää pyritään lisäämään yleisopetuksessa, on tärkeää ottaa huomioon että opettajan työn kuormittavuus voi lisääntyä. Eriyttävän opetuksen tavoitteet voivat tuntua liian haastavilta tai jopa mahdottomilta saavuttaa. Tämän takia opetus voi käydä opettajalle psyykkisesti liian raskaaksi. Eriytetyssä opetuksessa oppilaat tekevät erilaisia asioita eri aikaan, jolloin opettajan on suurissa opetusryhmissä vaikea olla täysin tietoinen jokaisen oppilaan tekemisistä ja meneillään olevan työn vaiheista. Kyseinen tietoisuuden puute ja oppilaiden väliset suuret tasoerot voivat omalta osaltaan lisätä opettajan työn psyykkistä kuormittavuutta. Edellä mainitut asiat on tärkeää ottaa vakavasti, kun opetusta pyritään yhä enemmän eriyttämään yleisopetuksessa. (Dalen 1999, 24.)

Opetuksen eriyttäminen on haasteellista myös jos opetusryhmä on iso ja luokassa ei ole muita aikuisia. Toinen aikuinen, kuten esimerkiksi avustaja, helpottaa opetuksen eriyttämistä huomattavasti esimerkiksi silloin, kun luokassa on haasteellinen ja jatkuvasti toiminnallaan oppituntia häiritsevä oppilas. Opetustilannetta häiritsevät oppilaat tekevätkin opetuksen eriyttämisestä entistä vaikeampaa. Eriyttämistä voi vaikeuttaa myös opetustilan puutteellisuus. Tämä tarkoittaa esimerkiksi liian pientä luokkakokoa oppilasmäärään nähden. (Naukkarinen 2003, 49.)

4 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät opetustaan ja minkälaisia asenteita heillä on opetuksen eriyttämistä ja kaikille yhteistä koulua kohtaan. Tavoitteena on selvittää myös onko luokanopettajien suhtautumisella eriyttämiseen yhteyttä eriyttämiskeinojen ilmenemisen määrään ja tiheyteen. Haluamme myös selvittää nouseeko jokin eriyttämisen keino muita suositummaksi ja eriytetäänkö opetusta enemmän alas- vai ylöspäin. Tutkimuksella tahdomme selvittää myös viekö yhtenäistävä eriyttäminen tilaa erilaistavalta eriyttämiseltä. Tutkimuksessamme on neljä pääongelmaa.

1. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät omaa opetustaan?

- 1.1. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät opetustavoitteita?
- 1.2. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät opetussisältöjä?
- 1.3. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät oppilasarviointia?
- 1.4. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät opetuksen intensiteettiä (ajan eriyttäminen)?
- 1.5. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät kotitehtäviä?
- 1.6. Miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät lahjakkaiden opetusta?

2. Minkälaisia asenteita alakoulun luokanopettajilla on opetuksen eriyttämistä kohtaan?

3. Miten alakoulun luokanopettajat suhtautuvat kaikille yhteiseen kouluun?

4. Miten alakoulun luokanopettajien suhtautumien opetuksen eriyttämiseen on yhteydessä heidän käyttämiin eriyttämisen keinoihin?

Alakoulun luokanopettajien eriyttämistä tutkimalla haluamme selvittää muun muassa sen nouseeko jokin eriyttämisen keino muita suositummaksi. Lisäksi haluamme kartoittaa laajasti eri eriyttämistapojen käyttöä. Tämän vuoksi pääongelma alakoulun luokanopettajien opettamisesta on jaettu alaongelmiin, jotka on kuvattu yllä olevassa luettelossa.

Luokanopettajien asenteita eriyttämistä ja kaikille yhteistä koulua kohtaan mittaavilla päätutkimusongelmilla haluamme kartoittaa asennoitumista aiheeseen liittyen. Kyselylomakkeessa tähän pyritään löytämään vastauksia osioissa asenteet eriyttämistä kohtaan ja suhtautuminen kaikille yhteiseen kouluun. Viimeisenä osiona kyselylomakkeessamme pyydämme vastaajia kertomaan omin sanoin ratkaisuehdotuksia opetuksen eriyttämisen helpottamiseksi. Kyselylomakkeesta ja sen eri osioista kerromme tarkemmin tutkielman toteuttaminen -osiossa.

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita myös kysymysten välisistä yhteyksistä. Mielenkiintoinen näkökulma on esimerkiksi se, onko positiivisella asenteella eriyttämistä kohtaan myös positiivinen vaikutus erilaisten eriyttämisen keinojen käyttämisen määrään ja tiheyteen. Eli onko asenteilla ja käytännön toiminnalla suoraan verrannollinen yhteys vai onko asenteella loppujen lopuksi lainkaan vaikutusta käytännön toimintaan.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Valitsimme pro gradu -tutkielmamme päämetodologiaksi kvantitatiivisen tutkimusotteen siksi, että halusimme saada kokonaisvaltaisen kuvan siitä miten opettajat eriyttävät opetustaan yleisopetuksessa. Laadullinen tutkimus olisi ollut kyseiseen tarkoitukseen huomattavasti työläämpä lähestymistapa. Tämän vuoksi emme valinneet laadullista tutkimusmenetelmää. Kandidaatin tutkielmaa tehdessämme saimme selville, että kyseisestä aiheesta on Suomessa aiemmin tehty hyvin vähän tutkimusta. Näin ollen kokonaiskuvan tavoittelemisen oli mielestämme aiheellista. Aineiston keräämisen jälkeen analyysi mahdollistaa meille vastausten vertailun ryhmittelemällä niitä monien eri ominaisuuksien mukaan.

5.1 Tutkimusote

Aineiston keräämisen päätimme toteuttaa kyselyllä. Kysely on yksi survey-tutkimuksen keskeisistä menetelmistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 193–194). Laadimme strukturoidun formaalin kyselylomakkeen, jossa kaikilta vastaajilta kysytään asioita monivalintakysymyksillä täsmälleen samalla tavalla. Monivalintakysymykset valitsimme siksi, että ne mahdollistavat vastausten käsittelyn ja niiden keskinäisen vertailun kvantitatiivisesti helpommin ja nopeammin kuin avoimet tai puoliavoimet kysymykset. Monivalintakysymysten avulla pystyimme myös kysymään paljon kysymyksiä ja silti vastaaminen pysyy nopeana ja helppona. Lisäksi pyrimme tekemään kysymyksistä niin yksinkertaiset ja selkokieliset, että ne on mahdollista ymmärtää vaikka kysytty asia ei olisikaan ennalta täysin tuttu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 201.)

Kyselylomakkeen laatimisessa haasteena on se, että tutkijan tulee luoda mahdollisimman kattava kysymyspaketti, jotta saadaan paljon tietoa aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195). Vahvuutena kyselylomakkeen laatimisessa oli tekemämme kandidaatintutkielma eriyttämisestä ja inklusiosta. Kyseinen kirjallisuuskatsaus toimi hyvänä teoriapohjana ja antoi meille tarvittavaa tietotaitoa pro gradu -tutkielman suunnittelua varten. Valmiista teoriapohjasta oli myös helppo löytää kysymyksiä eriyttämisen eri aspekteista. Kyselytutkimuksessa ongelmana on myös se, että on mahdotonta tietää jälkeenpäin miten tosissaan vastaajat ovat vastanneet tai miten kysymykset on ymmärretty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195). Tämän vuoksi

käytimme tutkimuksen alkuvaiheessa kyselylomakkeen laatimiseen paljon aikaa. Halusimme näin varmistua sen käytettävyydestä tutkimuksen edetessä. Lomakkeen valmistuttua myös vastausten kerääminen sujui luontevasti.

5.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Valitsimme tutkimuskohteeksemme alakoulussa toimivat luokanopettajat. Alakoulun opettajiin halusimme perehtyä erityisesti sen vuoksi, että työllistymme itsekin samalle kouluasteelle ja koimme, että tutkimuksesta olisi täten eniten hyötyä työelämässämme. Halusimme myös rajata tutkimuksemme kohdejoukkoa senkin vuoksi, että pystyisimme saamaan kattavamman kuvan siitä miten opettajat eriyttävät yleisopetuksessa. Aineisto on tärkeä rajata myös sen vuoksi, ettei kirjoitusvaiheessa joudu käsittelemään aihetta liian pinnallisesti tekstin määramittaisuuden ja tutkielman laajuuden vuoksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195).

Suunnitellessamme tutkimuksen toteuttamista harkitsimme kyselyn vastausten keräämistä sähköpostitse lähetettävällä tutkimuskutsulla. Koimme kuitenkin, että vastaajien prosentuaalinen määrä suhteessa lähetettyihin kyselyihin olisi tällä metodilla liian pieni. Päädyimme keräämään vastauksia ottamalla yhteyttä alakoulujen rehtoreihin ja toimittamalla kyselylomakkeita suoraan kouluille. Opettajat saivat jättää vastauksensa nimettömänä toimittamaamme vastauslaatikkoon. Vastauslaatikon kävimme noutamassa noin viikon päästä niiden jättämisestä, joten opettajilla oli mahdollisuus vastata kyselyymme työajalla tai kotona niin halutessaan. Samalla kun veimme kyselylomakkeita kouluille, meillä oli mahdollisuus kertoa tutkimuksesta opettajainhuoneessa oleville opettajille. Osassa kouluista saimme myös pitää infotilaisuuden tutkimuksesta. Myös koulujen rehtorit pystyivät vaikuttamaan vastausten lukumäärään, sillä joissakin kouluissa rehtori painotti tutkimuksen tärkeyttä ja kehotti opettajia vastaamaan siihen. Osa rehtoreista muistutti opettajia sähköpostin välityksellä kyselyyn vastaamisesta hieman ennen vastauslaatikon noutamisajankohtaa.

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä halusimme arvioida kyselymme vastattavuutta. Annoimme kyselymme alakoulussa työskentelevälle opettajalle, ja pyysimme häntä vastaamaan ja sen jälkeen antamaan palautetta kyselylomakkeesta. Saadun palautteen perusteella pyrimme selventämään muutamia kysymyksiä, jotka olivat hänen mielestään epäselviä. Palautteen lisäksi pyysimme koehenkilöä kuvailemaan

tarkemmin joitakin haastavaksi olettamiamme kysymyksiä ja sitä mitä niissä oikeastaan kysytään. Näin pystyimme varmistamaan paremmin, että kysymykset ymmärretään oikealla tavalla. Saamamme palautteen myötä pyrimme poistamaan ongelmakohdat. Koehenkilön vastaaminen tarjosi meille myös mahdollisuuden selvittää kauanko kyselyyn vastaamiseen tulee varata aikaa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 13) mukaan kyselyyn vastaaminen tulisi kestää maksimissaan noin viisitoista minuuttia. Koehenkilöllä vastaamiseen kului hieman vajaat viisitoista minuuttia. Näin ollen olimme tyytyväisiä kyselyn laajuuteen.

Varsinaisen aineiston keräämisen aloitimme keväällä 2015. Valitsimme kouluja sekä Pohjanmaan että Pohjois-Pohjanmaan maakunnista. Pyrimme ottamaan mahdollisuuksien mukaan tutkimukseemme mukaan sekä pieniä että isoja kouluja mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan aikaansaamiseksi. Kevään aikana saimme kerättyä hieman yli puolet tavoitteenamme olleesta 60 vastauksesta. Kevään aineistohankinnassa ongelmaksi muodostui myöhäinen vastausten keräämisen ajankohta. Opettajat olivat kovin kiireisiä oppilaiden päättöarviointien kanssa. Myös rehtoreiden tavoittaminen oli hankalaa kiireellisen ajankohdan vuoksi. Päätimme jatkaa vastausten keräämistä syksyllä 2015 ja näin saimme tutkimukseemme mukaan yhteensä 7 koulua ja 53 alakoulun luokanopettajaa.

5.3 Vastaajien taustatiedot

Kyselyymme vastasi yhteensä 53 henkilöä. Taulukoissa 3 ja 4 esitetään tilastoja kaikkien vastaajien taustatiedoista. Kunkin taustamuuttujan ensimmäisessä sarakkeessa (N) on ilmoitettu kyseiseen osioon vastanneiden lukumäärä.

Taulukko 2. Vastaajien taustatiedot

Taustamuuttuja	N	Keskiarvo	Mediaani	Keski-hajonta	[Pienin arvo, suurin arvo]
Ikä	50	44,6	46,5	12,4	[26,63]
Keskimääräinen opetustuntimäärä alakoulussa	53	23,2	24	4,1	[5,28]
Luokan oppilasmäärä	47	19,6	20	4,6	[5,28]
Ymmärrys yleisopetuksen eriyttämisestä	52	4,8	5	0,4	[3,5]

Kaikkien taustamuuttujien keskiarvot ovat lähellä mediaaneja, joten jakaumat eivät ole liian vinoja käytettäväksi menetelmissä, jotka edellyttävät normaalijakaumaa. Kyselyyn vastanneiden keski-ikä oli 44,6 vuotta. Keskimääräisen alakoulun opetustuntimäärän keskiarvo oli 23,2 tuntia ja luokissa oli keskimäärin 19,6 oppilasta. Ymmärrys yleisopetuksen eriyttämisestä oli korkeaa keskiarvon ollessa 4,8. Asiaa mitattiin kysymyksellä ”Ymmärrän mitä yleisopetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan” ja siihen vastattiin asteikolla 1-5 (1 En ymmärrä lainkaan - 5 ymmärrän täysin). Korkeasta keskiarvosta nähdään, että lähes kaikki vastaajat ovat vastanneet ymmärtävänsä täysin mitä sillä tarkoitetaan.

Alla olevassa taulukossa kuvataan vastaajien luokiteltuja taustatietoja. Luokittelua on syytä tehdä siksi, koska kyseisiä taustatietoja ei voi kuvata keskiarvoluvuilla.

Taulukko 3. Vastaajien luokitellut taustatiedot

Tausta- muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8
Sukupuoli (n=53)	13 (Mies)	40 (Nainen)						
Työskentely- paikka (n=53)	52 (alakoulu)	0 (yläkoulu)	1 (jokin muu)					
Opetettava luokka-aste (n=53)	6 (1.lk)	2 (2.lk)	4 (3.lk)	6 (4.lk)	6 (5.lk)	5 (6.lk)	23 (Use ampi luok ka)	1 (Jokin muu)
Opetus- kokemus (n=53)	2 (alle 1v)	4 (1-2v)	8 (3-5v)	6 (6-10v)	9 (11- 20v)	12 (21- 30v)	12 (yli 30v)	
KTK Maisteri (n=49)	1 (ei)	48 (kyllä)						
Koulutus- tausta (n=48)	1 (Erityis- luokan- opettaja)	2 (Erityis- opettaja)	16 (Erityis- pedag. sivuaine)	3 (Erityis- pedag. Lisäkou- lutuksia)	20 (Eriyt- tämisen koulu- tuksia)			

Vastaajista miehiä oli 13 ja naisia 40. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat työskentelivät alakoulussa. Tämä johtui toki siitä, että kyselyt tehtiin alakouluille ja kohderyhmänä olivat alakoulun luokanopettajat. Painotimme asiaa myös kyselyitä luovuttaessa. Vastaajista 48 ilmoitti olevansa kasvatustieteiden maistereita, yksi ettei ole ja vastaamatta jätti kolme henkilöä. Jaoin vastaajat opetettavan luokka-asteen mukaisiin ryhmiin siten, että mikäli opettaja ilmoitti opettavansa useampaa ryhmää, luokiteltiin hänet useampi luokka -ryhmään. Vastaajista: 1. luokkaa opetti 6 vastaajaa, 2. luokkaa 2 vastaajaa, 3. luokkaa neljä vastaajaa, 5. luokkaa kuusi vastaajaa ja useampaa kuin yhtä luokkaa 23 vastaajaa. Yksi vastaajista ilmoitti opettavansa jotain muuta kuin alakoulun luokkaa. Vastaajista yhdellä oli erityisluokanopettajan ja kahdella erityisopettajan pätevyys. Erityispedagogiikan sivuaineen oli suorittanut 16 vastaajaa, kolmella oli erityispedagogiikan lisäkoulutuksia ja

20 vastaajalla oli vähintään yksi eriyttämisen koulutus suoritettuna. Koulutustaustan luokittelu on tehty siten, että yksi vastaaja voi kuulua useampaan kuin yhteen ryhmään. Mikäli vastaajalla on esimerkiksi erityisluokanopettajan ja erityisopettajan pätevyys, lasketaan hänet molempien ryhmien edustajaksi.

5.4 Mittarit ja instrumentit

Kuusisivuinen kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla on johdanto-osio, jossa kerrotaan lyhyesti tutkimuksen taustatietoja ja perusteluja tutkimukselle. Tässä kohdassa muun muassa kerrotaan, että aiheemme on ajankohtainen ja keskustelua herättävä. Kerromme lukijalle myös sen, että tutkimuksen avulla kerättyä tietoa tullaan käyttämään hyväksi opettajankoulutuksessa. Näin rohkaistaan lukijaa osallistumaan tutkimukseen kertomalla, kuinka tärkeää vastaaminen on (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 200). Lisäksi johdanto-osiossa on sekä meidän, että ohjaajamme yhteystiedot kyselyyn vastaaville kyselystä mahdollisesti herääviä kysymyksiä varten. Johdannon lopuksi muistutetaan vastaajia vastaamaan kyselyyn nimettömänä, sekä mainitaan mitä hyötyä tutkimuksesta on kouluille. Lupaamme esimerkiksi lähettää valmiin eriyttämistä käsittelevän tutkielmamme tutkimukseen osallistuneille kouluille.

Kyselylomakkeen toisella sivulla kartoitamme vastaajien taustatietoja. Näiden tietojen avulla vastaajat voidaan luokitella ryhmiin esimerkiksi iän tai sukupuolen mukaan. Analyysivaiheessa voidaan esimerkiksi tarkastella millainen vaikutus koulutustaustalla on vastauksiin. Taustatietojen yhteydessä varmistamme myös yhdellä Likert-asteikollisella kysymyksellä, että vastaajat ymmärtävät mitä yleisopetuksen eriyttämällä tarkoitetaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 200).

Kyselylomakkeen muodostamisessa olemme käyttäneet Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 198–203) ohjeita hyvästä kyselylomakkeesta. Tutkimuksemme kyselylomakkeessa on neljä sivua eriyttämistä käsitteleviä kysymyksiä. Kysymykset on jaettu aihealueittain alaotsikoiden alle, jotta kyselyyn on helpompi vastata ja kysymyksien jatkokäsittely on luontevampaa. Kyselylomake on rakennettu niin, että helpompia kysymyksiä on lomakkeen alussa. Näitä kysymyksiä ovat muun muassa omia toimintatapoja kartoittavat kysymykset. Kyselylomakkeen loppupuolella puolestaan on haastavampia ja enemmän mietintää vaativia kysymyksiä. Näitä kysymyksiä ovat muun muassa omaa suhtautumista mittaavat kysymykset.

Viimeistä kysymystä lukuun ottamatta ovat kaikkien kysymysten vastausvaihtoehdot 5-portaisen Likertin asteikon mukaisia. Viimeiseen avoimeen kysymykseen vastaajien on mahdollista halutessaan kirjoittaa omia ratkaisuehdotuksiaan siitä, mitkä asiat helpottaisivat opetuksen eriyttämistä. Valitsimme lomakkeeseen yhden avoimen kysymyksen, koska Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 201) mukaan avoin kysymys antaa vastaajalle mahdollisuuden kertoa asioita, joita monivalintakysymyksissä ei tullut ilmi. Täten avoin kysymys täydentää monivalintakysymyksiä. Viimeinen avoin kysymys antaa vastaajille myös mahdollisuuden selvittää jotakin epäselväksi jäänyttä kohtaa tai antaa palautetta kyselystä.

Kuvaamme aineistoa käyttämällä erilaisia keskilukuja, joilla voidaan ilmaista aineistoa helpommin kertomatta kaikkia vastanneiden arvoja. Keskilukuja ovat aritmeettinen keskiarvo, keskihajonta, mediaani sekä moodi. Aritmeettinen keskiarvo saadaan laskemalla yhteen kaikki arvot ja jakamalla saatu luku arvojen lukumäärällä. Keskihajonnalla taas saadaan kuvattua arvojen vaihtelua keskihajonnan ympärillä. Mitä pienempi keskihajonta sitä lähemmäs arvot ovat keskittyneet keskiarvon ympärille. Mediaani taas on suuruusjärjestykseen järjestetyn aineiston keskimäinen arvo tai keskimäisten kahden arvon puoliväli. Mediaanin molemmille puolille jää siten yhtä monta havaintoyksikköä. Moodi kertoo mikä arvo on esiintynyt useimmin muuttujassa. (Metsämuuronen 2006, 339–342.)

Muuttujat jaetaan neljään asteikkoon: välimatka-, suhde-, laatuero- ja järjestysasteikko. Välimatka-asteikolla voidaan mitata muuttujien välisiä eroja ja sen tyypillinen muuttuja on esimerkiksi lämpötila ja Likert-asteikko. Välimatka-asteikolla olevalla muuttujalla ei ole myöskään absoluuttista nollakohtaa, eli kohtaa, joka olisi pienempi kuin kaikki muut mahdolliset arvot. Suhdeasteikko taas on muuten samanlainen kuin välimatka-asteikko, mutta sillä voi olla absoluuttinen nollapiste ja arvot voivat olla vain positiivisia lukuja. Esimerkkeinä suhde-asteikollisesta muuttujasta ovat ikä ja pituus. Laatueroasteikolla mitataan asioita, joita voidaan erotella toisistaan laadun mukaan. Esimerkiksi sukupuoli on laatueroasteikollinen muuttuja. Järjestysasteikolla taas kuvataan asioita, joita voidaan laittaa järjestykseen sen mukaan kuinka paljon jotain ominaisuutta on. Se ei kuitenkaan kerro kuinka paljon ominaisuuden määrä eroaa toisistaan eri asteilla. Hyvä esimerkki järjestysasteikosta on armeijan arvojärjestys. (Metsämuuronen 2006, 58–62.)

Mittausasteikon lisäksi muuttujat voidaan luokitella myös jatkuviksi ja epäjatkuviksi. Epäjatkuvilla eli diskreeteillä muuttujilla on äärellinen määrä arvoja. Esimerkiksi Likert-asteikolliset muuttujat ovat epäjatkuvia, sillä niihin kysymyksen asettaja on asettanut ääriarvot. Sen sijaan jatkuvalla muuttujalla taas voi olla ainakin teoriassa ääretön määrä arvoja. Esimerkiksi pituus ja ikä ovat jatkuvia muuttujia. (Läärä 2013, 15.) Tässä tutkimuksessa käytetyt muuttujat on luokiteltu alla olevassa taulukossa.

Taulukko 4. Muuttujien luokittelu

Muuttuja	Asteikko	Jatkuva	Epäjatkuva
Ikä	Suhde	x	
Sukupuoli	Laatuero		x
Työskentelypaikka	Laatuero		x
Opetettava luokka-aste	Järjestys		x
Keskimääräinen opetustuntimäärä alakoulussa	Suhde	x	
Luokan oppilasmäärä	Suhde	x	
Opetuskokemus	Suhde	x	
Koulutustausta	Järjestys		x
Ymmärrys yleisopetuksen eriyttämisestä	Välimatka		x
Kysymykset a1-a7	Välimatka		x
Kysymykset b1-b11	Välimatka		x
Kysymykset c1-c10	Välimatka		x
Kysymykset d1-d5	Välimatka		x
Kysymykset e1-e12	Välimatka		x
Kysymykset f1-f5	Välimatka		x
Kysymykset g1-g15	Välimatka		x
Kysymykset h1-5	Välimatka		x
Summamuuttujat	Välimatka		x

5.5 Tutkimusaineiston analysointi ja käsittely

Tutkimusaineiston käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa merkitsimme vastauslomakkeet juoksevilla numeroilla ja kirjaintunnuksilla. Kirjaintunnuksia käytimme merkitsemään saamiemme vastausten koulut, jotta pystyisimme tarvittaessa jakamaan vastaukset kouluittain. Vastausten nimettömyyden vuoksi emme kirjoittaneet lomakkeisiin koulujen nimiä. Juoksevaa numeroa taas käytimme siirtäessämme datan tilastonkäsittelyohjelmaan IBM SPSS statistics 20. Numeron avulla kykenimme yhdistämään vastauspaperin ja datan, sekä tarkistamaan jälkeinpäin vastausten paikkaansapitävyyden.

Analysoinnin ensimmäisenä vaiheena tarkastelimme yksittäisten kysymysten normaalisuutta käyttämällä histogrammeja ja normaalisuustestejä. Normaalisuuden tarkastelun jälkeen meidän tuli myös kääntää kysymys ”Eriytän enemmän ylöspäin kuin alaspäin”, koska se mittasi käänteisellä asteikolla samaa asiaa kuin edellinen kysymys. Koska kaikki muuttujat olivat likimain normaalisti jakautuneita, saatoimme siirtyä tekemään faktorianalyysiä.

Aloimme jakaa kysymyksiä loogisiin, samoja asioita mittaaviin osioihin faktoroinnin avulla. Faktoroinnissa käytimme kriteerinä faktorin mukaan ottamiselle malliin ominaisarvokriteeriä, jonka mukaan malliin valittujen faktoreiden ominaisarvon tulee olla suurempi kuin 1 ($\text{Eigenvalue} > 1$). Aineiston faktoroituvuutta tutkimme käyttämällä KMO-mittalukua ja Barlettin sfäärisyystestiä. Faktoreiden tulkinnan perustimme rotatoitujen faktorimatriisien ja latauskuvioiden (factor plot) tarkasteluun. Kysymykset jaoteltiin joukoiksi siten, että niistä muodostui vain yksi luotettava faktori. Kun faktori oli sekä tilastollisten kriteerien että tulkinnan perusteella mielekäs, muodostimme faktoreita edustavia summamuuttujia keskiarvomenetelmällä. Näin muodostettujen summamuuttujien jakaumia vertasimme vielä vastaaviin faktoripistemääriin. Koska yhdessäkään tapauksessa keskiarvomenetelmällä muodostetut summamuuttujat eivät olennaisesti eronneet faktoripistemäärämuuttujista, käytimme jatkoanalyseissä keskiarvomenetelmällä muodostettuja summamuuttujia, jotka ovat faktoripistemäärämuuttujia havainnollisempia.

Pyrimme löytämään faktoreille nimet, jotka kuvaavat niitä mahdollisimman hyvin. Jaoin syntyneet faktorit kahteen luokkaan: menetelmäfaktoreihin ja asennefaktoreihin. Faktoreiden luokittelun teimme, koska tutkimuksen yhtenä tehtävänä on selvittää asenteiden ja toteutettujen menetelmien yhteyttä.

Taulukko 5. Faktorit ja niiden luokittelut

Faktori	Faktorin luokka
1. Eriytymismahdollisuudet	<i>Menetelmä</i>
2. Oppimisvalmiudet	<i>Menetelmä</i>
3. Opetusmenetelmien hyödyntäminen	<i>Menetelmä</i>
4. Opetusmenetelmien hyödyntäminen 2	<i>Menetelmä</i>
5. Ajan eriyttäminen	<i>Menetelmä</i>
6. Lahjakkaiden eriyttäminen	<i>Menetelmä</i>
7. Tasoryhmäasenne	<i>Asenne</i>
8. Kotitehtävien eriyttämisasenne	<i>Asenne</i>
9. Eriyttämiseen liittyvät asenteet	<i>Asenne</i>
10. Eriyttäminen aika-asenne	<i>Asenne</i>
11. Resurssiasenne	<i>Asenne</i>
12. Eriyttämisen tiedontarve	<i>Asenne</i>
13. Suhtautuminen lähikouluun	<i>Asenne</i>

Faktoreiden kysymykset liittyivät toisiinsa ja näin ollen ne ovat samansuuntaisesti latautuneita. Liitteen 2 taulukoissa kuvaamme muuttujien ja faktoreiden välisiä korrelaatioita faktorilatausten avulla. Osa kyselylomakkeen kysymyksistä jäi faktoreiden ulkopuolelle, eli ne eivät latautuneet voimakkaasti millekään faktorille. Syynä tähän voi olla muun muassa se, että kysymykset kuvasivat voimakkaasti faktoreiden ulkopuolista asiaa. Nämä faktoreiden ulkopuolelle jääneet kysymykset näkyvät taulukossa liitteessä 3.

Tämän jälkeen tarkastelimme jokaisen faktoria kuvaavan summamuuttujan reliabiliteettia klassisen reliabiliteettianalyysin avulla. Reliabiliteettia tarkastelimme Cronbachin alfa - kertoimen avulla. Usein esitetään peukalosääntö, että kyseisen kertoimen tulee olla suurempaa kuin 0,7, jotta voidaan sanoa reliabiliteetin olevan riittävällä tasolla.

Tämän jälkeen rakensimme lineaarisia regressiomalleja, joiden avulla pyrimme vastaamaan kysymykseen siitä, mitkä taustamuuttujat ovat yhteydessä faktorianalyysin perusteella muodostamiimme summamuuttujiin ja sellaisiin kyselylomakkeen osioihin, jotka eivät faktorianalyysissä selvästi latautuneet millekään faktorille. Aloitimme aina rakentamalla mallin, jossa kaikki taustamuuttujat olivat mukana selittämässä summamuuttujia ja karsimme selittäjiä mikäli ne eivät osoittautuneet tilastollisesti

merkitseviksi. Tässä ja muuallakin käytimme tilastollisen merkitsevyyden rajana perinteistä 0,05:n kriteeriä.

Tutkimme myös asenteiden yhteyttä käytettyihin eriyttämisen menetelmiin tarkastelemalla faktoreita kuvaavien summamuuttujien välisiä Pearsonin tulomomenttikorrelaatioikertoimia. Tarkastelun edellytyksenä on, että kaikki summamuuttujat ovat välimatka-asteikollisia (Metsämuuronen 2011, 369). Tutkimuksemme kaikki summamuuttujat täyttävät tämän ehdon (Taulukko 4).

Validiteettitarkastelussa käytimme hyväksi faktorianalyysin tuloksina saatuja selitysasteita. Kerlinger (1986, 428–431) esittää, että muuttujille yhteisten faktoreiden kokonaisselitysaste voidaan tulkita validiteettikertoimeksi. Tällöin lasketaan faktorianalyysin tuloksena saaduista selitysosuuksista summa, jolla kuvataan miten suuren osan mukana olevat faktorit selittävät mallissa käytettyjen empiiristen muuttujien vaihtelusta. (Kerlinger 1986, 428–431).

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksista johdetut vastaukset tutkimusongelmiin. Tutkimustulokset on otsikoitu ja jaoteltu päätutkimusongelmien mukaisesti. Tulosten kahdessa viimeisessä osiossa kuvataan taustamuuttujien vaikutusta vastauksiin (6.4) ja kerrotaan opettajien ratkaisuehdotuksia opetuksen eriyttämisen helpottamiseksi (6.5).

6.1 Opetuksen eriyttämisen keinot yleisopetuksessa

Ensimmäisen päätutkimusongelman tarkoituksena on selvittää miten alakoulun opettajat eriyttävät opetustaan ja nousevatko jokin eriyttämisen keino muita suositummaksi. Tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava kuva myös eriyttämisen eri tavoista. Tämän vuoksi pääongelma alakoulun luokanopettajien opettamisesta on jaettu pienempiin alaongelmiin. Näitä alaongelmia ovat: tavoitteiden ja sisältöjen eriyttäminen, opetusmenetelmien eriyttäminen, ajan eriyttäminen, lahjakkaiden eriyttäminen sekä kotitehtävien eriyttäminen.

6.1.1 Tavoitteiden ja sisältöjen eriyttäminen

Taulukossa 6 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämisestä. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut väite on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kaikissa osion kysymyksissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko: 1. En koskaan, 2. Vain harvoin, 3. Silloin tällöin, 4. Melko usein ja 5. Aina.

Taulukko 6. Tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämisen keinot, aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä (n = 52–53)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Kertaan oppilaiden kanssa käsiteltyjä asioita	4,46	0,67	5
Annan oppilaille tarvittaessa mahdollisuuden tehdä aiheeseen liittyviä helpompia tehtäviä	3,89	0,68	4
Annan oppilaille tarvittaessa soveltavia ylöspäin eriyttäviä tehtäviä	3,81	0,74	4
Annan samasta aiheesta eri kotitehtäviä eri oppilaille	3,77	0,92	4
Otan opetuksessani huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet	3,67	0,62	4
Annan oppilaille mahdollisuuden valita tehtäviä	3,37	0,60	3
Pyrin selittämään oppilaille miksi eriytän opetusta.	3,27	1,07	3

Mitä suurempi vastausten keskiarvo on, sitä useammin vastaajat ovat mielestään eriyttäneet opetustaan tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Selkeästi korkeimman keskiarvon sai *oppilaiden kanssa käsiteltyjen asioiden kertaus*, joka sijoittui usein ja melko usein asteiden puoliväliin (ka=4,46). Vastauskeskiarvojen perusteella melko usein käytettyjä keinojen lähetyville sijoittuivat *oppilaille tarjottu mahdollisuus helpompien tehtävien tekemiseen* (ka=3,89), *ylöspäin soveltavien eriyttävien tehtävien tarjoaminen* (ka=3,81), *samasta aiheesta eri kotitehtävien antaminen eri oppilaille* (ka=3,77) sekä *oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioiminen opetuksessa* (ka=3,67). Silloin tällöin käytettyjen keinojen lähelle taas sijoittuivat *oppilaille tarjottu mahdollisuus tehtävien valintaan* (ka=3,37) ja *pyrkimys selittämään oppilaille opetuksen eriyttämisen syitä* (ka=3,27).

6.1.2 Opetusmenetelmien eriyttäminen yleisopetuksessa

Taulukoissa 7 ja 8 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja opetusmenetelmien eriyttämisestä yleisopetuksessa. Taulukoiden tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut väite on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin.

Taulukko 7. Opetusmenetelmien eriyttämisen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon otettavat asiat aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä (n = 51–53)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
<i>Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon:</i>			
Oppilaiden iän	4,52	0,64	5
Oppilaiden taitotason	4,40	0,63	4
Erilaiset opetusmenetelmät	3,92	0,59	4
Oppilaiden osallistamisen	3,82	0,94	4
Oppilaiden erityisosaamiset/-taidot	3,74	0,74	4
Erilaiset opetusvälineet	3,72	0,72	4
Erilaiset työskentelymenetelmät	3,71	0,70	4
Oppilaiden eri oppimistavat	3,66	0,71	4
Oppilaiden vireystason	3,58	0,75	4
Pari-/ryhmätyöskentelyn opiskelumuotona	3,57	0,77	4
Eri aistikanavien hyödyntämisen opetuksessa	3,47	0,85	4

Kaikki kysymykset tarkastelevat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon otettavia asioita luokanopettajan näkökulmasta. Osion kysymyksissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko: 1. En koskaan, 2. Vain harvoin, 3. Silloin tällöin, 4. Lähes aina ja 5. Aina. Näin ollen mitä suuremman keskiarvon osio on saanut, sitä useammin vastaajat ovat huomioineet asian opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Eniten vastaajat kertoivat ottavansa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon *oppilaiden iän* (ka=4,53) ja *taitotason* (ka=4,40) sekä *erilaiset opetusmenetelmät* (ka=3,92). Muiden kysymysten vastausten keskiarvot sijoittuivat tiiviisti 3,5 ympärille. Eli niitä keinoja käytettiin hieman useammin kuin silloin tällöin.

Taulukko 8. Opetusmenetelmien eriyttämisessä hyödynnettävät asiat aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä (n = 53)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
<i>Hyödynnän opetuksessani:</i>			
Käytännönläheisiä esimerkkejä	4,21	0,72	4
Oppilaiden omia ennakkokäsityksiä ja taustatietoja	3,92	0,81	4
Ajankohtaisia aiheita	3,83	0,83	4
Tieto- ja viestintäteknologiaa (TVT)	3,72	0,86	4
Toiminnallista oppimista	3,69	0,92	4
Erilaisia arviointimenetelmiä	3,53	0,89	4
Eriyttäviä arviointitapoja (esim. arviointi suullisesti)	3,40	1,00	3
Erilaisia oppimisympäristöjä	3,32	0,89	3
Samanaikaisopetusta eriyttämisen tukena	3,09	1,11	3
Luokkahuoneen ulkopuolisia oppimistilanteita	3,07	0,78	3

Taulukon 8 kysymyksissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko: 1. En koskaan, 2. Vain harvoin, 3. Silloin tällöin, 4. Melko usein ja 5. Usein. Asteikon viidenneksi portaaksi päätimme asettaa poikkeuksellisesti sanan usein, sillä koimme, että on mahdotonta vastata hyödyntäneen aina opetuksessaan jotain kysymistämme asioista. Ei voi esimerkiksi aina käyttää tieto- ja viestintäteknologia opetuksessa.

Eniten vastaajat kertoivat hyödyntävänsä opetuksessa *käytännönläheisiä esimerkkejä* (ka=4,21). Niitä käyttikin vähintään melko usein 92,5 % vastaajista. Seuraavaksi hyödynnetyimpiä menetelmiä ja keinoja olivat *oppilaiden omien ennakkokäsitykset ja taustatiedot* (ka=3,92), *ajankohtaiset aiheet* (ka=3,83) ja *tieto- ja viestintäteknologia eli TVT* (ka=3,72). Oppilaiden ennakkokäsityksiä ja taustatietoja hyödynsi vähintään melko usein noin 75 % vastaajista. Vastaava luku ajankohtaisille aiheille oli 70 %. Tieto ja viestintäteknologia sen sijaan jakoi vastaajia selkeästi kahteen ryhmään. Toinen ryhmä käytti sitä vähintään melko usein (55 % vastaajista) ja toinen taas korkeintaan silloin tällöin (45 % vastaajista).

Heikoimmin hyödynnettyjä keinoja olivat *erilaiset oppimisympäristöt* (ka=3,32), *samanaikaisopetus eriyttämisen tukena* (ka=3,09) ja *luokkahuoneen ulkopuoliset*

oppimistilanteet ($ka=3,07$). Eniten ei koskaan tai vain harvoin vastauksia tuli samanaikaisopetukseen (35 %) ja erilaisiin arviointimenetelmiin (17 %). Vastaava prosenttiosuus muilla kysymyksillä vaihteli välillä 2 % – 10 %.

6.1.3 Ajan eriyttäminen

Taulukossa 9 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja ajan eriyttämisestä. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut väite on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakauman kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kaikissa väitteissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko: 1. En koskaan, 2. Vain harvoin, 3. Silloin tällöin, 4. Lähes aina ja 5. Aina. Näin ollen mitä suurempi keskiarvo vastauksissa, sitä useammin vastaajat ovat kertoneet käyttävänsä keinoa opetuksen eriyttämiseen.

Taulukko 9. Ajan eriyttämisen keinot aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä ($n = 53$)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Oppilaat saavat tarvittaessa jo opitun asian kertaavia lisätehtäviä.	3,88	0,85	4
Oppilailla on mahdollisuus tehdä tehtäviä omaan tahtiin.	3,87	0,73	4
Eriytän opetustani niin, että ohjaan joitakin oppilaita perusteiden hallintaan ja joitakin syvälliseen ajatteluun.	3,70	0,85	4
Annan tarvittaessa oppituntien ulkopuolista tukiovetusta.	3,26	0,86	3
Koen, että oppitunneilla on riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville.	2,59	0,91	2

Vastausten perusteella suosituimpia ajan eriyttämisen keinoja olivat: *jo opitun asian kertaavat lisätehtävät* ($ka=3,88$), *oppilaille annettu mahdollisuus tehdä tehtäviä omaan tahtiin* ($ka=3,87$) sekä *joidenkin oppilaiden ohjaaminen perusteiden hallintaan ja toisten syvällisempään ajatteluun* ($ka=3,70$). Kyseisten keinojen keskiarvo oli hieman neljän alapuolella eli niitä käytettiin keskimäärin lähes aina. Tuloksista kävi ilmi myös, että noin

79 % vastaajista kertoi oppilailla olevan mahdollisuus tehdä tehtäviä omaan tahtiin lähes aina tai aina.

Oppituntien ulkopuolisen tukiopetuksen keskiarvo taas jäi lähemmäs kolmea ($ka=3,26$) eli sitä hyödynnettiin silloin tällöin. Vastaajat olivat myös keskimäärin sitä mieltä, että *oppitunneilla on riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville* ($ka=2,59$) harvemmin kuin silloin tällöin. Vastaajista yli puolet (56,6 %) olikin sitä mieltä, että oppitunneilla on vain harvoin tai ei koskaan riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville.

6.1.4 Lahjakkaiden eriyttäminen

Taulukossa 10 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja lahjakkaiden opetuksen eriyttämisestä. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suuremman keskiarvon saanut väite on ylempänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kummassakin väitteessä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko: 1. En koskaan, 2. Vain harvoin, 3. Silloin tällöin, 4. Lähes aina ja 5. Aina. Näin ollen mitä suurempi keskiarvo vastauksissa, sitä useammin vastaajat ovat kertoneet käyttävänsä keinoa opetuksen eriyttämiseen.

Taulukko 10. Lahjakkaiden eriyttämisen keinot aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä ($n = 52$)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Olen eriyttänyt lahjakkaita oppilaita ryhmittelemällä oppilaita tasoryhmiin.	3,00	0,84	3
Olen eriyttänyt lahjakkaita oppilaita nopeuttamalla opetusta.	2,77	1,00	3

Lahjakkaiden opetuksen eriyttämisen keinoja kartoitettiin kahdella Likert-tyyppisen asteikon väitteellä. Suositummaksi keinoksi lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen osoittautui *oppilaiden ryhmitteleminen tasoryhmiin*. Vastausten keskiarvo jäi kuitenkin tasan kolmeen eli sitä käytetään keskimääräisesti silloin tällöin. *Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttäminen opetusta nopeuttamalla* sai hieman pienemmän vastauskeskiarvon

(2,77). Keskiarvo sijoittui kuitenkin lähemmäs silloin tällöin -astetta kuin vain harvoin -astetta.

6.1.5 Yhteenveto

Tutkimuksestamme ilmeni, että tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämiskeinoja käytettiin vähintään silloin tällöin. Käytetyin keino oli käsiteltyjen asioiden kertaaminen oppilaiden kanssa. Seuraavaksi tulivat oppilaille tarjottu mahdollisuus helpompien tehtävien tekemiseen sekä kotitehtävien eriyttäminen. Myös opetusmenetelmien eriyttämisen keinoja käytettiin keskimääräisesti useammin kuin silloin tällöin. Opettajat huomioivat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa useimmin oppilaiden iän, taitotason sekä erilaiset opetusmenetelmät. Useimmin opetuksessa hyödynnettiin käytännönläheisiä esimerkkejä, oppilaiden omia ennakkokäsityksiä ja taustatietoja, ajankohtaisia aiheita sekä tieto ja viestintäteknologiaa. Tieto ja viestintäteknologia kuitenkin jakoi vastaajia selkeästi kahteen ryhmään, joista toinen käytti sitä vähintään melko usein (55 % vastaajista) ja toinen taas korkeintaan silloin tällöin (45 % vastaajista).

Ajan eriyttämisessä suosituimpia keinoja olivat jo opitun asian kertaavien lisätehtävien antaminen, mahdollisuus tehdä tehtäviä omaan tahtiin sekä joidenkin oppilaiden ohjaaminen perusteiden hallintaan ja toisten syvällisempään ajatteluun. Kaikkia näitä keinoja käytettiin keskimääräisesti lähes aina. Tuloksista kävi lisäksi ilmi, että vastaajista yli puolet oli sitä mieltä, että oppitunneilla on vain harvoin tai ei koskaan riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville.

Lahjakkaiden eriyttämistä tehtiin keskimääräisesti silloin tällöin. Kyseinen osio sai myös pienemmät keskiarvot kuin muut eriyttämisen keinot. Vastaajat kertoivat eriyttäneensä lahjakkaiden opetusta hieman useammin tasoryhmiä muodostamalla kuin nopeuttamalla opetusta.

6.2 Asenteet yleisopetuksen eriyttämistä kohtaan

Toisen päätutkimusongelman tarkoituksena on selvittää miten alakoulun opettajat asennoituvat opetuksen eriyttämiseen ja kaikille yhteiseen kouluun. Tutkimusongelmaan liittyvät kysymykset ovat osioissa: lahjakkaiden eriyttäminen, kotitehtävien eriyttäminen ja suhtautuminen kaikille yhteiseen kouluun.

6.2.1 Lahjakkaiden eriyttäminen

Taulukossa 11 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen liittyviin asenteisiin. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut väite on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kaikissa väitteissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko 1 (Väite ei pidä lainkaan paikkaansa) - 5 (Väite pitää täysin paikkaansa). Näin ollen mitä suurempi keskiarvo väitteen vastauksissa, sitä paremmin se pitää vastaajien mielestä paikkaansa.

Taulukko 11. Lahjakkaiden eriyttämisen asenteet aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä (n = 53)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Taitavat oppilaat hyötyvät haastavista tehtävistä ja opetuksesta.	4,51	0,67	5
Annan soveltavia lisätehtäviä nopeasti oppiville.	4,33	0,76	4
Koen lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen tärkeäksi.	4,23	0,75	5
Oppilailla on tarvittaessa mahdollisuus saada enemmän haasteita.	4,10	0,89	4
Ohjaan lahjakkaita oppilaita edistyneempään ajatteluun.	3,90	0,82	4
Hyödynnän osaavia oppilaita apuopettajina.	3,71	0,98	4
Alaspäin eriyttäminen vie tilaa ylöspäin eriyttämiseltä.	3,69	2,86	3,5
Eriytän enemmän alaspäin kuin ylöspäin.	3,46	1,16	4
Edistyneiden opetuksen eriyttäminen on mielestäni vaikeaa toteuttaa omassa luokassani.	3,10	1,27	3
Eriytän enemmän ylöspäin kuin alaspäin.	2,21	1,03	2

Vastaajien mielestä parhaiten paikkaansa pitävä väite ($\bar{x}=4,51$) oli se, että *taitavat oppilaat hyötyvät haastavista tehtävistä ja opetuksesta*. 94 % vastaajista vastasi kyseiseen kysymykseen 4:sen tai 5:sen, eli oli sitä mieltä, että väite pitää ainakin jonkin verran paikkaansa. Osion kysymyksistä myös kolme muuta kysymystä saivat keskiarvon, joka

ylitti neljän. Nämä olivat: *annan soveltavia lisätehtäviä nopeasti oppiville* (ka=4,33), *koen lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen tärkeäksi* (ka=4,23) ja *oppilailla on tarvittaessa mahdollisuus saada enemmän haasteita* (ka=4,10). Myös näissä kysymyksissä vastaajista yli 75 % puolsi paikkansapitävyyttä.

Väitteistä lähelle neljän keskiarvoa pääsivät: *ohjaan lahjakkaita oppilaita edistyneempään ajatteluun* (ka=3,90), *hyödynnän osaavia oppilaita apuopettajina* (ka=3,71) ja *alaspäin eriyttäminen vie tilaa ylöspäin eriyttämiseltä* (ka=3,69). Viimeisimmästä väitteestä on kuitenkin otettava huomioon korkea keskihajonta. Väite onkin selkeästi jakanut vastaajat eri mieltä (noin 30 %) ja samaa mieltä oleviin (noin 50 %).

Lähemmäs kolmen keskiarvoa sijoittuivat väitteet: *eriytän enemmän alaspäin kuin ylöspäin* (ka=3,46) ja *edistyneiden opetuksen eriyttäminen on mielestäni vaikeaa toteuttaa omassa luokassani* (ka=3,10). Väitteistä heikomman keskiarvon sai: *eriytän enemmän ylöspäin kuin alaspäin* (ka=2,21). Tämä tosin on loogista, koska se kysyy samaa asiaa kuin *eriytän enemmän alaspäin kuin ylöspäin*, mutta päinvastaisesti aseteltuna. Näin saadaan varmistettua tulos, jonka mukaan vastaajat ovat todella asennoituneet niin, että he eriyttävät enemmän alaspäin kuin ylöspäin. Mikäli asiaa olisi kysytty vain toisinpäin, ei olisi voinut tietää ovatko vastaajat enemmänkin sitä mieltä, että he eriyttävät yhtä paljon ylöspäin ja alaspäin ja siksi vastaavat, että väite ei pidä lainkaan paikkaansa. Vastaajista yli puolet (52,8 %) kertoi eriyttävänsä enemmän alaspäin kuin ylöspäin kun taas enemmän ylöspäin kertoi eriyttävän vain noin 10 % (11,3 %).

6.2.2 Kotitehtävien eriyttäminen

Taulukossa 12 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja väitteissä, joilla arvioidaan kotitehtävien roolia kokonaisvaltaisen oppimisen osana. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut osio on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kaikissa kysymyksissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko 1 (Ei lainkaan tärkeää) - 5 (Erittäin tärkeää). Näin ollen mitä suurempi keskiarvo kysymyksen vastauksissa, sitä tärkeämpänä vastaaja pitää väittämää.

Taulukko 12. Kotitehtävien eriyttämisen asenteet aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä (n = 53)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Kotitehtävät ovat tärkeitä.	4,32	0,67	4
Kotitehtävien eriyttäminen on tärkeää.	4,17	0,73	4
On tärkeää eriyttää kotitehtäviä oppilaiden osaamisen mukaan.	4,17	0,75	4
Kotitehtävien määrän eriyttäminen on tärkeää.	4,04	0,88	4
Kotitehtävien antaminen oppilaan kiinnostuksen mukaan on tärkeää.	3,32	0,80	3

Väitteistä vain *kotitehtävien antaminen oppilaan kiinnostuksen mukaan* (ka=3,32) sai keskiarvokseen alle neljän. Vastaajista vain noin 40 % piti sitä hyvin tärkeänä (vastaukset 4 ja 5). Loput osion väitteet saivat päälle neljän keskiarvoja: *kotitehtävät ovat tärkeitä* (ka=4,32), *kotitehtävien eriyttäminen on tärkeää* (ka=4,17), *on tärkeää eriyttää kotitehtäviä oppilaiden osaamisen mukaan* (ka=4,17) ja *kotitehtävien määrän eriyttäminen on tärkeää* (ka=4,04).

Vastaajista noin 90 % oli sitä mieltä, että kotitehtävät ovat vähintään hyvin tärkeitä (vastaukset 4 ja 5). Osaamisen mukaan eriyttämistä piti vastaavalla tavalla tärkeänä noin 87 % vastaajista ja määrän eriyttämistä noin 75 %. Korkeista keskiarvoista ja samaa mieltä olevien prosenteista voidaan siis päätellä, että vastaajien mukaan kotitehtävillä on tärkeä rooli kokonaisvaltaisen oppimisen osana.

6.2.3 Asteet eriyttämistä kohtaan

Taulukossa 13 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja eriyttämisen asenteita mittaavissa väitteissä. Osiossa he arvioivat väitteiden paikkansapitävyyttä yleisopetuksessa. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut osio on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kaikissa kysymyksissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko 1 (Täysin eri mieltä) - 5 (Täysin samaa mieltä). Näin ollen mikäli vastauskeskiarvo on yli 3, vastaajat ovat keskimäärin olleet samaa mieltä ja mikäli taas alle 3 niin eri mieltä.

Taulukko 13. Asenteet eriyttämistä kohtaan aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä (n = 53)

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Opetuksen eriyttäminen on tärkeää yleisopetuksessa.	4,54	0,65	5
Opetuksen eriyttäminen vaatii "ylimääräistä" suunnittelutyötä.	4,38	0,89	5
Eriyttämisen toteutus vie ylimääräistä aikaa.	4,10	0,90	4
Tunnen oppilaani tarpeeksi hyvin, jotta voin käyttää heille parhaiten soveltuvia opetuskeinoja.	3,96	0,74	4
Opetuksen eriyttäminen tulee ottaa huomioon oppilasarvioinnissa.	3,67	0,75	4
Koen, että minun on helppo saada lisätietoa eriyttämisestä.	3,63	0,98	4
Koen, että kolmiportaisen tuen järjestelmä helpottaa yleisopetuksen eriyttämisestä.	3,13	1,10	3
Koen tarvitsevani lisätietoa eriyttämisestä.	2,71	1,07	3
Koen, että minulla on tarpeeksi resursseja eriyttää opetusta haluamallani tavalla.	2,60	1,03	2
Opetuksen eriyttämiselle on varattu työyhteisössämme tarpeeksi aikaa ja resursseja.	2,38	0,94	2

Taulukosta nähdään, että korkeimman keskiarvon saivat väitteet: *opetuksen eriyttäminen on tärkeää yleisopetuksessa* (ka=4,54), *opetuksen eriyttäminen vaatii "ylimääräistä" suunnittelutyötä* (ka=4,38) ja *eriyttämisen toteutus vie ylimääräistä aikaa* (ka=4,10). Vastaajat olivat myös vahvasti sitä mieltä, että he *tuntevat oppilaansa tarpeeksi hyvin, jotta voivat käyttää heille parhaiten soveltuvia opetuskeinoja* (ka=3,96). Samaa mieltä puolelle asteikkoa sijoittuivat lisäksi väitteet: *opetuksen eriyttäminen tulee ottaa huomioon oppilasarvioinnissa* (ka=3,67), *koen, että minun on helppo saada lisätietoa eriyttämisestä* (ka=3,63) sekä *koen, että kolmiportaisen tuen järjestelmä helpottaa yleisopetuksen eriyttämistä* (ka=3,13).

Taulukosta nähdään myös, että väitteistä muutama sijoittui keskimääräisesti enemmän eri mieltä puolelle asteikkoa. Näitä väitteitä ovat: *koen tarvitsevani lisätietoa eriyttämisestä*

(ka=2,71), *koen, että minulla on tarpeeksi resursseja eriyttää opetusta haluamallani tavalla* (ka=2,60) sekä *opetuksen eriyttämiselle on varattu työyhteisössämme tarpeeksi aikaa ja resursseja* (ka=2,38).

Lisäksi osiossa kysyttiin kysymyksiä, jotka eivät ole vertailukelpoisia taulukossa olevien kanssa, sillä niissä oli käytössä omanlainen asteikko. Ensimmäinen kysymyksistä koski sitä, *kokiko vastaaja yleisopetuksen eriyttämisen haastavaksi vai helpoksi*. Kysymykseen vastattiin asteikolla 1-5, jossa haastava oli numerolla 1 ja helppo numerolla 5. Vastausten aritmeettinen keskiarvo oli 2,86, keskihajonta 0,98 ja mediaani 3. Eli vastaajat (n=52) kokivat yleisopetuksen eriyttämisen olevan keskimääräisesti hieman haastavaa.

Toisessa oman asteikon kysymyksessä pohdittiin sitä, *onko opetuksen eriyttäminen eriarvoistavaa vai yhtenäistävää*. Asteikossa eriarvoistava oli numerolla 1 ja yhtenäistävä numerolla 5. Vastausten aritmeettinen keskiarvo oli 3,77, keskihajonta 0,66 ja mediaani 4. Tästä voidaan päätellä, että keskimääräisesti vastaajat (n=51) olivat sitä mieltä, että opetuksen eriyttäminen on enemmän yhtenäistävää kuin eriarvoistavaa.

Kolmas eri asteikon kysymys pohti sitä, *kokevatko oppilaat opetuksen eriyttämisen eriarvoistavaksi (1) vai yhtenäistäväksi (5)*. Kysymykseen vastattiin asteikolla 1-5. Vastausten aritmeettinen keskiarvo oli 3,12, keskihajonta 0,84 ja mediaani 3. Tästä voidaan siis tehdä päätelmä siitä, että keskimääräisesti vastaajat (n=50) olivat sitä mieltä, että opetuksen eriyttäminen on oppilaiden mielestä yhtenäistävän puolella.

Neljäs kysymys, jota kysyttiin omalla asteikollaan oli: *kumpi on tärkeämpää yleisopetuksen eriyttämisessä: alas- (1) vai ylöspäin (5) eriyttäminen*. Kysymykseen vastattiin asteikolla 1-5. Vastausten aritmeettinen keskiarvo oli 2,64, keskihajonta 0,76 ja mediaani 3. Tästä voidaan siis nähdä, että vastaajien (n=51) mielestä yleisopetuksen eriyttämisessä oli keskimääräisesti hieman tärkeämpää alaspäin eriyttäminen.

Viidennessä osion oman asteikon kysymyksessä pohdittiin sitä, *eriytetäänkö yleisopetuksessa enemmän alas- (1) vai ylöspäin (5)*. Kysymykseen vastattiin asteikolla 1-5. Vastausten aritmeettinen keskiarvo oli 1,63, keskihajonta 0,70 ja mediaani 2. Vastaajista (n=52) noin 90 % olikin sitä mieltä että alaspäin eriyttämistä tehdään enemmän kuin ylöspäin eriyttämistä.

6.2.4 Suhtautuminen kaikille yhteiseen kouluun

Taulukossa 14 esitetään alakoulun opettajien vastausten tunnuslukuja osiossa, joka tutkii suhtautumista kaikille yhteistä koulua kohtaan. Taulukon tunnusluvut on järjestetty keskiarvon mukaiseen suuruusjärjestykseen siten, että suurimman keskiarvon saanut osio on ylimpänä taulukossa. Vastausten jakautumisen kuvaamiseksi kerromme myös keskihajonnan ja mediaanin. Kaikissa kysymyksissä on ollut käytössä viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko 1 (Täysin eri mieltä) - 5 (Täysin samaa mieltä). Näin ollen mikäli vastauskeskiarvo on yli 3, vastaajat ovat keskimäärin olleet samaa mieltä ja mikäli taas alle 3 niin eri mieltä väitteen suhteen.

Taulukko 14. Suhtautuminen kaikille yhteistä koulua kohtaan aritmeettisen keskiarvon mukaan järjestettynä. (n = 52)

Kysymys	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani
Opetusta eriyttämällä saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin antamalla täysin samaa opetusta kaikille.	4,56	0,60	5
Erilaisten työskentelymuotojen ja -menetelmien käytöllä on positiivinen vaikutus koko opetusryhmän oppimiseen.	4,52	0,67	5
Koetko, että työyhteisössänne tuetaan tarpeeksi kaikkia oppilaita?	3,04	0,93	3
Kaikkien oppilaiden parhaan edun mukaista on omassa lähikoulussa opiskelu.	3,01	1,09	3
Yleisopetuksessa on mahdollista tukea tarpeeksi kaikkien oppilaiden oppimista.	2,56	1,21	2,5

Taulukosta nähdään, että korkeimmat keskiarvot ovat saaneet väitteet: *opetusta eriyttämällä saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin antamalla täysin samaa opetusta kaikille* (ka=4,56) sekä *erilaisten työskentelymuotojen ja -menetelmien käytöllä on positiivinen vaikutus koko opetusryhmän oppimiseen* (ka=4,52). Vastaajat ovat siis keskimäärin olleet hyvin paljon samaa mieltä näiden väitteiden kanssa. Vastaajat eivät olleet eri tai samaa mieltä sen suhteen *kokevatko he, että heidän työyhteisössään tuetaan tarpeeksi kaikkien oppilaiden oppimista* (ka=3,04) tai *onko kaikkien oppilaiden parhaan*

edun mukaista lähikoulussa opiskelu ($ka=3,01$). Sen sijaan vastaajat olivat keskimäärin hieman sitä mieltä, että *yleisopetuksessa ei ole mahdollista tukea tarpeeksi kaikkien oppilaiden oppimista* ($ka=2,56$). Matalaksi jääneiden osioiden keskiarvot kertovat siitä, että vastaajien mielestä yleisopetus ei välttämättä tarjoa riittävän hyviä puitteita kaikkien oppilaiden opettamiseen.

6.2.5 Yhteenveto

Tutkimuksemme perusteella voidaan sanoa, että yleisopetuksen eriyttäminen koettiin erittäin tärkeäksi. Suurin osa vastaajista oli myös sitä mieltä, että he tuntevat oppilaansa tarpeeksi hyvin opetuksen eriyttämiseksi. Vastaajat kokivat kuitenkin eriyttämisen vievän selkeästi ylimääräistä aikaa sekä suunnittelun että toteutuksen osalta. Useimmat kaipasivat siihen lisää resursseja sekä omaan työhön, että työyhteisöön. Vastaajat eivät kokeneet kuitenkaan tarvitsevansa lisätietoa opetuksen eriyttämisestä, sillä se oli helposti saatavilla muutenkin. Kolmiportaisen tuen järjestelmän ei nähty helpottavan yleisopetuksen eriyttämistä.

Osion tuloksista kävi myös ilmi, että opettajat kokivat opetuksen eriyttämisen enemmänkin yhtenäistäväksi kuin eriarvoistavaksi. Opettajat eivät kuitenkaan ajatelleet oppilaiden kokevan asiaa selkeästi kummallekaan puolelle. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että opetusta eriyttämällä saavutetaan parempia oppimistuloksia koko opetusryhmän osalta. Opettajien mielestä yleisopetus ei kuitenkaan selkeästi ole paras paikka kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiselle.

Tutkimuksestamme vastaajat olivat kuitenkin selkeästi sitä mieltä, että taitavat oppilaat hyötyvät haastavista tehtävistä ja opetuksesta ja heidän opetuksen eriyttäminen koettiin tärkeäksi. Nopeasti oppivia ohjattiinkin edistyneempään ajatteluun aihepiiristä ja heille tarjottiin soveltavia lisätehtäviä ja lisähaasteita. Lahjakkaita oppilaita myös hyödynnettiin jonkin verran apuopettajina.

Toisessa asenneosiossa kartoitimme vastaajien suhtautumista kotitehtävien eriyttämiseen. Kotitehtävät ja niiden eriyttäminen koetaan tärkeäksi osaksi kokonaisvaltaista oppimista. Vastaajien mukaan kotitehtäviä on tärkeää eriyttää oppilaiden osaamisen mukaan. Kotitehtävien määrän eriyttäminen koettiin myös tärkeäksi. Vastaajat eivät kuitenkaan pitäneet kovin tärkeänä antaa kotitehtäviä oppilaan kiinnostuksen mukaan.

6.3 Alakoulun luokanopettajien eriyttämismenetelmien ja asenteiden väliset yhteydet

Regressioanalyysin avulla pyrimme löytämään yhteyden luokanopettajien suhtautumisen ja käytettyjen eriyttämisen keinojen välille. Näin saamme vastauksia tutkimuksemme neljänteen pääongelmaan. Kuten edellä totesimme, olimme jo edellisten ongelmien yhteydessä muodostaneet opettajien käyttämiä menetelmiä ja heidän eriyttämiseen liittyviä asenteitaan kuvaavia summamuuttujia. Neljänteen pääongelmaan liittyen tarkastelemme ensin miten asenteet ovat yhteydessä eriyttämisen menetelmiä mittaaviin summamuuttujiin. Sen jälkeen kerromme asenteiden yhteydestä summamuuttujien ulkopuolelle jääneisiin menetelmiä mittaaviin kysymyksiin.

Eriytymismahdollisuudet

Regressiomallinnuksen perusteella saimme selville, että *eriytymismahdollisuuksia* ennustaa positiivisesti *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X1) ja negatiivisesti *tasoryhmäasenne* (X2). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *kotitehtävien eriyttämisasenne* on voimakkain prediktori ($\hat{y} = 2,173 + 0,485 * X1 - 0,140 * X2$). Mallilla pystytään selittämään noin 49 % *eriytymismahdollisuuksien* summamuuttujasta.

Oppimisvalmiudet

Oppimisvalmiuksia ennustavat positiivisesti summamuuttujat *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X1), *eriyttämiseen liittyvät asenteet* (X2) ja negatiivisesti *eriyttämisen aika-asenne* (X3). Yksittäisistä kysymyksistä *oppimisvalmiuksia* ennustavat negatiivisesti kysymykset *kotitehtävät ovat tärkeitä* (X4) ja *yleisopetuksen eriyttämisessä on mielestäni tärkeintä eriyttää ylöspäin* (X5) ($\hat{y} = 3,325 + 0,442 * X1 - 0,190 * X2 + 0,262 * X3 - 0,193 * X4 - 0,128 * X5$). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *kotitehtävien eriyttämisasenne* on voimakkain prediktori. Mallilla pystytään selittämään noin 61 % *oppimisvalmiuksien* summamuuttujasta.

Opetusmenetelmien hyödyntäminen

Opetusmenetelmien hyödyntämistä ennustaa positiivisesti *eriyttämiseen liittyvät asenteet* (X1) ja *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X2). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *eriyttämiseen liittyvät asenteet* on voimakkain prediktori. Joskin prediktorit ovat hyvin lähellä toisiaan voimakkuudessa ($\hat{y} = 0,518 * X1 + 0,371 * X2$). Mallilla pystytään selittämään noin 46 % summamuuttujasta *opetusmenetelmien hyödyntäminen*.

Opetusmenetelmien hyödyntäminen 2

Opetusmenetelmien hyödyntämistä 2 ennustaa positiivisesti *eriyttämiseen liittyvät asenteet* (X1) ja *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X2). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *eriyttämiseen liittyvät asenteet* on voimakkain prediktori ($\hat{y} = 0,648 * X1 + 0,289 * X2$). Mallilla pystytään selittämään noin 38 % summamuuttujasta *opetusmenetelmien hyödyntäminen 2*.

Ajan eriyttäminen

Ajan eriyttämistä ennustaa positiivisesti summamuuttujat *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X1) ja *eriyttämiseen liittyvät asenteet* (X2). Negatiivisesti *ajan eriyttämistä* ennustaa *eriyttämisen tiedontarve* (X3). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *eriyttämiseen liittyvät asenteet* on voimakkain prediktori ($\hat{y} = 1,094 + 0,453 * X1 + 0,482 * X2 - 0,330 * X3$). Mallilla pystytään selittämään noin 65 % *ajan eriyttämisen* summamuuttujasta.

Lahjakkaiden eriyttäminen

Lahjakkaiden eriyttämistä ennustaa positiivisesti summamuuttujat *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X1) ja *eriyttämiseen liittyvät asenteet* (X2). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *kotitehtävien eriyttämisasenne* on voimakkain prediktori. Joskin prediktorit ovat voimakkuudessa hyvin lähellä toisiaan ($\hat{y} = 0,407 * X1 + 0,501 * X2$). Mallilla pystytään selittämään noin 53 % *lahjakkaiden eriyttämisen* summamuuttujasta.

Kysymys: Kertaan oppilaiden kanssa käsiteltyjä asioita

Käsiteltyjen asioiden kertaamista oppilaiden kanssa ennustaa positiivisesti *kotitehtävien eriyttämisasenne* (X1) ja negatiivisesti se, että *yleisopetuksessa on vastaajan mielestä tärkeintä eriyttää ylöspäin* (X2). Eli toisin sanoen mikäli vastaaja oli ollut sitä mieltä, että tärkeämpää oli alaspäin eriyttäminen, predikoi se korkeampaa vastausta oppilaiden kanssa kertaamiseen. Muita negatiivisesti ennustavia asenneosioita ovat: *resurssiasenne* (X3), *tasoryhmäasenne* (X4) ja *eriyttämisen aika-asenne* (X5) ($\hat{y} = 6,596 + 0,454 * X1 - 0,461 * X2 - 0,374 * X3 - 0,221 * X4 - 0,239 * X5$). Standardisoitujen regressiokertoimien perusteella *kotitehtävien eriyttämisasenne* on voimakkain prediktori. Mallilla pystytään selittämään noin 47 % kysymyksestä.

Kysymys: Hyödynnän opetuksessani samanaikaisopetusta eriyttämisen tukena

Samanaikaisopetuksen hyödyntämistä eriyttämisen tukena ennustaa positiivisesti *kotitehtävien eriyttämisasenne* ($\hat{y} = 0,780 * X_1$). Mallilla pystytään selittämään noin 21 % samanaikaisopetuksen hyödyntämisestä eriyttämisen tukena.

6.4 Vastaajien taustamuuttujien vaikutusten tutkiminen

Tutkimme sukupuolten vaikutusta kaikkiin summamuuttujiin ja faktoreiden ulkopuolelle jääneisiin yksittäisiin kysymyksiin. Sukupuolten välille ei löytynyt tilastollisesti merkittävää eroa yhdessäkään summamuuttujassa tai yksittäisessä kysymyksessä.

Kokeilimme regressiomallia kaikkiin muuttujiin, ja löysimme kolme taustamuuttujista johtuvaa tilastollisesti merkittävää vaikutusta. Havaitsimme, että taustamuuttujalla *luokassani on x oppilasta* on tilastollisesti merkittävä negatiivinen vaikutus ($\text{sig} < 0,05$) summamuuttujaan *resurssiasenne* ($\text{sig} = 0,002$ ja korrelaatiokertoimen neliö = 0.170). Kyseinen summamuuttuja kuvaa vastaajan kokemia omia ja työyhteisön resursseja opetuksen eriyttämiseen. Eli mitä enemmän oppilaita on opetettavana, sitä vähemmän opettaja kokee omaavansa resursseja opetuksen eriyttämiseen.

Regressiomallilla löysimme myös kahden taustamuuttujan vaikuttavan tilastollisesti merkittävästi yhteen faktoreiden ulkopuolelle jääneeseen kysymyksemme. Taustamuuttujalla *ikä* on tilastollisesti merkittävä positiivinen vaikutus ($\text{sig} < 0,05$) kysymykseen *yleisopetuksen eriyttämisessä on mielestäni tärkeintä: alaspäin eriyttäminen - ylöspäin eriyttäminen* ($\text{sig} = 0,000$ ja korrelaatiokertoimen neliö = 0,223). Vaikutus näkyi siten, että mitä vanhempi vastaaja, sitä enemmän hän ajatteli olevan tärkeää eriyttää ylöspäin. Myös *opetuskokemuksen* taustamuuttujalla oli tilastollisesti merkittävä positiivinen vaikutus ($\text{sig} < 0,05$) kyseiseen kysymykseen ($\text{sig} = 0,004$ ja korrelaatiokertoimen neliö = 0,141). Eli mitä enemmän opetuskokemusta vastaajalla on, sitä enemmän hän ajattelee olevan tärkeää ylöspäin eriyttämisen.

Opetuskokemuksella oli korkeampi vaikutusaste kysymykseen *yleisopetuksen eriyttämisessä on mielestäni tärkeintä: alaspäin eriyttäminen - ylöspäin eriyttäminen*, eli se predikoi korkeaa vastausta paremmin kuin ikä. Tämä voisi antaa viitteitä siitä, että opetuskokemuksen myötä vastaajan suhtautuminen väitteeseen voi muuttua, ja

luonnollisesti kun opetuskokemusta on paljon, myös ikää on enemmän. Siksi myös ikä oli vaikuttava taustamuuttuja kysymykseen.

Koska kaikkien tilastollisesti merkittävien vaikutusten korrelaatiokerrointen neliöt jäivät mataliksi, ei niiden tilastollinen merkittävyys ollut kovin korkea. Metsämuurosen (2011, 371) mukaan löytämämme vaikutukset jäivät “kohtuullisen” tai “melko korkean” vaikutuksen tasolle. Muilla taustamuuttujilla ei ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta summamuuttujiin tai yksittäisiin kysymyksiin.

6.5 Opettajien ratkaisuehdotukset opetuksen eriyttämisen helpottamiseksi

Tässä osiossa kerromme niistä ratkaisuehdotuksista, jotka tutkimukseemme vastaajien mielestä helpottaisivat eriyttämistä yleisopetuksessa. Kysyimme ratkaisuehdotuksia kyselylomakkeen lopussa olevalla avoimella kysymyksellä. Vastauksia saimme yhteensä 16 opettajalta ja ne on ryhmitelty viiteen osaan sisällönanalyysin keinoin.

Resurssit

Suurin osa vastauksista liittyi siihen, että yhdellä opettajalla ei ole riittävästi resursseja eriyttää opetustaan suuren ja usein erittäin heterogeenisen ryhmän kanssa. Opettajat ehdottivat tähän ratkaisuksi muun muassa ryhmäkokojen pienentämistä. Osa vastaajista toivoi luokkaan toista aikuista, kuten osa-aikaista kouluavustajaa tai laaja-alaista erityisopettajaa. Toisille puolestaan riittää se, että erityisopettaja olisi käytettävissä joillakin tunneilla.

Opettajat ehdottivat jakotuntien lisäämisen helpottavan opetuksen eriyttämistä. Silloin opettajalla riittäisi enemmän aikaa heikommille ja taitavammille oppilaille. Opettajat korostivat myös ennakoivan tukiopetuksen roolia, mutta kertoivat resurssien olevan sen kanssa ristiriidassa. Lisäksi opettajat toivoivat enemmän aikaa sekä opetuksen ja sen eriyttämisen suunnitteluun että toteutukseen. Myös oppilaille toivottiin lisää aikaa opiskella asiat rauhassa ilman kiirettä.

Erityisesti alempien vuosikurssien opettajat olivat sitä mieltä, että materiaalien hankkimiseen ja tekemiseen tarvitaan lisää resursseja, koska tällä hetkellä osa tekee ne pääsääntöisesti itse. Tarvittaisiin lisää taloudellisia resursseja ostaa materiaaleja tai ajallisia resursseja tehdä niitä itse.

Yhteistyön lisääminen

Jakotuntien lisäksi monet vastaajat korostivat yhteistyön merkitystä opetuksen eriyttämisessä. Yhteistyöllä tarkoitettiin muun muassa luokanopettajien välistä yhteistyötä, sekä yhteistyötä erityisopettajan tai S2-opettajan kanssa. Myös resurssiopettajan kanssa yhteistyön tekeminen mainittiin helpottavan opetuksen eriyttämistä, jos koululla olisi taloudellisia resursseja palkata sellainen. Lisäksi samanaikaisopetus erityisopettajan kanssa olisi muutaman vastaajan mielestä yksi ratkaisu opetuksen eriyttämisen helpottamiseksi. Myös oppilaiden kanssa suunnittelun ja ideoinnin mainittiin helpottavan opetuksen eriyttämistä.

Ryhmäkoko

Monen vastaajan ratkaisuehdotus oli oppilaiden jakaminen tasoryhmiin, jolloin opettaja voisi eriyttää yhden ryhmän oppilaita samalla tavalla. Muutaman vastaajan mielestä tasoryhmiin jakaminen voisi tapahtua myös yhteistyössä toisen luokan ja opettajan kanssa. Nämä vastaajat korostivat muutenkin opettajien välistä yhteistyötä eriyttämisessä. He kokivat myös opetuksen eriyttämisen hankalaksi, jos kaikki oppilaat ovat samassa ryhmässä. Tämän kerrottiin johtuvan siitä, että suuressa ryhmässä on pakko valita yksi tai muutama oppilas johon keskittyy ja jättää muut vähälle huomiolle.

“SOPIVAN KOKOISET LUOKAT AUTTAVAT ERIYTTÄMISTÄ. LIIAN ISOSSA RYHMÄSSÄ ET EHDII OPETTAJANA ANTAA HENK.KOHTAISTA OPETUSTA JA APU. ERIYTTÄMINEN VAATII MYÖS AIKAA TUNNEILLA JA TUNTIEN ULKOPUOLELLA. JOS ON LIIKAA OPPILAITA, NIIN ON PAKKO HIEMAN SOVELTAA JA VALITA KEHENKÄ KESKITTYY JNE.” (Tutkimukseen osallistunut opettaja).

Monet vastaajista olivat sitä mieltä, että yleisopetusluokassa oleva erityistä tukea tarvitseva oppilas tulisi olla mahdollista siirtää joko erityisluokkaan tai erityisopetukseen. Muuten muiden oppilaiden aika vähenee jos erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on luokassa yksi tai useampia. Osa näistä vastaajista oli myös huolissaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pärjäämisestä suuressa oppilasryhmässä.

Työkaluja ja täydennyskoulutusta

Täydennyskoulutuksen merkitystä korostettiin yhtenä ratkaisuna opetuksen eriyttämiseen. Samalla tuotiin esille myös uuden opetussuunnitelman merkitys ja sen tuomat uudet näkökulmat ja mahdollisuudet. Opetussuunnitelman ja täydennyskoulutuksen vastauksissa korostui se, että jotta ne toimisivat parhaalla mahdollisella tavalla, kaikkien tulisi perehtyä

niihin perusteellisesti. Lisäksi opettajat toivoivat saavansa lisää työkaluja opetuksen arviointiin.

“TÄYTYISI SAADA "PALIKOITA" ARVIOINTIIN. NYT TYÖKALUT OVAT VÄHÄN HUKASSA. VAIKKA KUINKA ERIYTÄN, OPPIMISESSA TOISET OVAT AIVAN ERI TASOLLA KUIN TOISET. VOITAISIINKO ANTAA "OSAAMISMERKKEJÄ" JOITA VOISI SAAVUTTA A SEN MUKAAN, MITEN OPPII.” (Tutkimukseen osallistunut opettaja).

Ongelmakohdat

Vastaajat kirjoittivat kysymykseen myös asioita, jotka vaikeuttavat opetuksen eriyttämistä. Kaupunkien ja kuntien säästötoimien katsottiin aiheuttavan opettajille kiireitä, jotka puolestaan heikentävät opetuksen eriyttämistä. Myös sijaiskiellon mainittiin heikentävän mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen erittäin paljon. Vastausten mukaan työyhteisössä tuetaan alaspäin eriyttämistä, mutta ylöspäin eriyttäminen jää opettajan oman innokkuuden varaan. Suurimpana yksittäisenä vaikuttavana tekijänä nousivat säästötoimet, jotka vaikuttavat sekä opetuksen suunnitteluun että toteutukseen monella tavalla.

7 Tutkimuksen päätulokset

Tutkimuksessamme kartoitimme ensin sitä kuinka monipuolisesti yleisopetuksen parissa työskentelevät luokanopettajat käyttävät erilaisia eriyttämisen keinoja. Yhteenvedona voidaan sanoa, että kaikkia eriyttämisen keinoja käytetään keskimäärin silloin tällöin tai useammin. Käytetyimmiksi menetelmiksi osoittautuivat perinteiset keinot, kuten oppilaiden kanssa asioiden kertaaminen, helpompien tehtävien tarjoaminen ja kotitehtävien eriyttäminen. Kun opettajat eriyttävät opetustaan, he ottavat ensisijaisesti huomioon oppilaan iän, taitotason ja käytössä olevat opetusmenetelmät.

Eniten eriyttämisessä hyödynnetään käytännönläheisiä esimerkkejä, oppilaiden ennakkokäsityksiä, ajankohtaisia aiheita sekä tieto- ja viestintäteknologiaa. Tieto ja viestintäteknologia kuitenkin jakaa vastaajat selkeästi niihin, jotka käyttivät sitä melko usein tai usein ja niihin, jotka käyttävät sitä silloin tällöin. Lahjakkaiden eriyttämistä taas tehdään hieman vähemmän, sillä se sai pienemmät keskiarvot kuin muut eriyttämisen keinot. Lahjakkaiden opetusta eriytetään useammin tasoryhmiä muodostamalla kuin nopeuttamalla opetusta.

Tutkimuksemme perusteella voidaan sanoa, että yleisopetuksen eriyttämistä pidetään erittäin tärkeänä ja sen avulla saavutetaan parempia oppimistuloksia koko opetusryhmän osalta. Eriyttämisen koetaan kuitenkin vievän ylimääräistä aikaa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen osalta. Kolmiportaisen tuen järjestelmä ei myöskään tuo vastaajien mukaan helpotusta opetuksen eriyttämiseen. Useimmat opettajat kaipaavat eriyttämiseen lisää resursseja sekä omaan työhönsä että työyhteisöönsä. Yli puolet tutkimukseemme vastanneista ovat myös sitä mieltä, että oppitunneilla ei ole koskaan tai on vain harvoin riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. Tuloksen painoarvoa lisää myös se, että tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien keskimääräinen luokkakoko on lähes sama kuin koko Suomen keskiarvo (Taulukko 16). Yllä mainitut ajatukset näkyvät myös siinä, että yleisopetuksen ei koeta ainakaan selkeästi olevan paras paikka kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiselle.

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi myös, että vastaajien oppilasmäärällä ja eriyttämisen resursseilla on kohtuullinen negatiivinen yhteys. Eli mitä enemmän oppilaita vastaajilla on opetettavana, sitä vähemmän he kokevat omaavansa resursseja opetuksen eriyttämiseen henkilökohtaisella ja työyhteisön tasolla. Tämä puoltaa vahvasti Dalenin (1999, 24)

näkemystä siitä, että opettajan työn kuormittavuus voi lisääntyä oppilasmäärän kasvaessa. Naukkarinen (2003) tuo oppilasmäärän ja eriyttämisen välisen yhteyden tarkasteluun myös luokkahuoneiden rajallisuuden aspektin. On syytä huomioda, että opetustila voi olla puutteellinen isolle oppilasmäärälle, ja siten heikentää opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksia. (Naukkarinen 2003, 49.)

Toinen tärkeä yhteys vastaajien taustamuuttujille ja tuloksille löytyy iän ja opetuskokemuksen vaikutuksesta siihen, mikä koetaan tärkeäksi yleisopetuksen eriyttämisessä. Tuloksista käy ilmi, että mitä vanhempi ja kokeneempi opettaja, sitä tärkeämpänä hän pitää ylöspäin eriyttämistä. Tulos saatiin kysymyksestä, jossa vastaajan piti arvioida pitääkö tärkeämpänä alas- vai ylöspäin eriyttämistä. Keskimääräisesti vastaajat pitivät alaspäin eriyttämistä hieman tärkeämpänä kuin ylöspäin eriyttämistä.

Vastaajista noin puolet kertoo eriyttävänsä opetustaan enemmän alaspäin, kun taas enemmän ylöspäin eriyttää vain noin 10 % vastaajista. Lisäksi vastaajista noin 90 % on sitä mieltä, että yleensä yleisopetuksessa eriytetään opetusta enemmän alaspäin. Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena olikin selvittää, viekö yhtenäistävä eriyttäminen tilaa erilaistavalta eriyttämiseltä. Callard-Szulgitin (2005) mukaan tämä johtuu siitä, että opettajan huomio jakaantuu helposti enemmän alaspäin eriyttämiseen. Tuloksemme puoltavat väitettä jossain määrin, sillä suurempi osa tutkimuksemme osallistujista on sitä mieltä, että alaspäin eriyttäminen vie tilaa ylöspäin eriyttämiseltä. Vastaajista 50 % on tämän kysymyksen kohdalla samaa mieltä, 30 % eri mieltä ja loput eivät osaa sanoa. Kun vastaajilta puolestaan kysyttiin kokevatko he opetuksen eriyttämisen enemmän eriarvoistavaksi vai yhtenäistäväksi, suurempi osa vastaajista oli sitä mieltä, että se on yhtenäistävää.

Tutkimuksemme yhtenä tärkeänä tuloksena voidaan pitää myös sitä, että miesten ja naisten välille ei löytynyt tilastollisesti merkittävää eroa heidän vastauksissaan. Tutkimuksemme perusteella miesten ja naisten välillä ei siis ole eroa eriyttämisessä ja suhtautumisessa kaikille yhteiseen kouluun. Tieteellinen teoria ei myöskään antanut viitteitä sukupuolten välisestä erosta eriyttämisen suhteen.

Tutkiessamme eriyttämisen asenteiden ja menetelmien välistä yhteyttä saimme selville, että niiden välillä esiintyy tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä. Erityisesti osiot, jotka mittasivat asennoitumista kotitehtävien eriyttämiseen ja eriyttämiseen yleensä, olivat yhteydessä eriyttämisen menetelmien esiintyvyyteen syntyneissä mallinnuksissa.

Kotitehtävien eriyttämisen asenteella olikin positiivinen vaikutus kaikkiin eriyttämisen menetelmiä kuvaaviin faktoreihin, ja usein se oli myös voimakkain prediktori. Seuraavassa taulukossa kuvataan asenteiden ja menetelmien välisiä yhteyksiä. Mikäli yhteys on positiivinen, kuvastaa sitä plusmerkki (+) ja negatiivista taas miinusmerkki (-). Mikäli joidenkin osioiden välinen yhteys ei ole ollut tilastollisesti merkittävä, niiden risteymäkohta on taulukossa tyhjä. Lisäksi olemme ilmaisseet jokaisen mallin voimakkaimman prediktorin taustaväriä käyttämällä.

Taulukko 15. Eriyttämisen asenteiden ja menetelmien väliset yhteydet tutkimuksessamme.

	Koti- tehtävien eriyt- tämisen asenne	Eriyt- tämi- seen liitty- vät asente- et	Eriyttämi- sen aika- asenne	Tasoryhmä- asenne	Eriyttämi- sen tiedon- tarve	Koti- teh- tävät ovat tärkei- tä?	Yleis- opetuksen eriyttämisen on mielestäni tärkeintä eriyttää ylöspäin	Selitys- aste (%)
Eriytymis- mahdollisuudet	+			-				49 %
Oppimisvalmiudet	+	+	-			-	-	61 %
Opetus- menetelmien hyödyntäminen	+	+						46 %
Opetus- menetelmien hyödyntäminen 2	+	+						38 %
Ajan eriyttäminen	+	+			-			65 %
Lahjakkaiden eriyttäminen	+	+						53 %
Kertaan oppilaiden kanssa käsiteltyjä asioita	+						-	47 %
Hyödynnän opetuksessani samanaikais- opetusta eriyttämisen tukena	+							21 %

Yllä olevasta taulukosta nähdään, että eriyttämisen asenteiden ja menetelmien yhteyksien voimakkuutta kuvaavat selityssasteet ovat pääosin erittäin korkeita. Tämä kertoo siitä, että regressioanalyysin perusteella luomamme mallit kuvasivat vahvoja yhteyksiä asenteiden ja opetuksen eriyttämisen menetelmien välillä.

8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tutkimalla käytetyn mittausmenetelmän luotettavuutta. Mittausmenetelmä voi koostua yhdestä tai useammasta kysymyksestä, jotka muodostavat testistön, jolla pyritään tuottamaan informaatiota tutkittavasta aihepiiristä. Tavoitteena on, että kuvataan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti mittaa tutkimuksen toistettavuutta ja validiteetti sitä, tutkitaanko todella sitä mitä on tarkoitus tutkia. (Metsämuuronen 2011, 67, 74)

Tässä tutkimuksessa populaationa ovat luokanopettajat, jotka opettavat alakoulun yleisopetusryhmää. Tutkimusjoukkona on käytetty seitsemän eri koulun opettajia kahdesta eri maakunnasta. Saimme kyselyyn vastauksia 53 luokanopettajalta. Vertaamme tutkimusjoukkoamme Opetushallituksen tekemään Opettajat Suomessa 2013 - tutkimukseen, jotta saamme tietää kuinka hyvin otantamme kuvaa koko Suomen opettajia. Kyseinen tutkimus on kerännyt tietoja noin 89 prosentista Suomen peruskoulun opettajista. (Kumpulainen 2014, 4, 38, 42.) Vertaamme seuraavassa taulukossa peruskoulujen luokanopettajien ja esiluokanopettajien ryhmää tutkimuksemme vastaajien joukkoon.

Taulukko 16. Tutkimusjoukkomme taustamuuttujien arvot verrattuna Opetushallituksen seurantaraporttiin 2013. (Kumpulainen, 2014)

Taustamuuttuja	Keskiarvo 2013	Tässä tutkimuksessa
Naisten osuus	74,4 %	75,5 %
Kelpoisuus	95,2 %	98,0 %
Alle 40v	noin 33 %	noin 42 %
40–49v	noin 35 %	noin 14 %
Vähintään 50v	noin 32 %	noin 44 %
Luokkakoko	19,7	19,6

Taulukosta voidaan tulkita, tutkimusjoukkomme on erittäin vertailukelpoinen koko maan peruskoulun opettajien ryhmään. Ainoastaan 40–50-vuotiaiden ryhmä poikkeaa suuremmin Opettajat Suomessa 2013-tutkimuksen vastaavasta joukosta. Kyseisen ryhmän pienestä edustuksesta tutkimuksessamme seuraa myös se, että alle 40-vuotiaiden ja

vähintään 50-vuotiaiden ryhmät ovat hieman vertailukohdetta isompia. Yhdenvertaisuus koko maan peruskoulun opettajien ryhmään lisääkin tutkimuksen luotettavuutta huomattaavasti. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksemme otosta on voinut vääristää ainakin osittain se, että osallistuneet ovat voineet olla kiinnostuneita opetuksen eriyttämisestä. Tämä näkyy siinä, että he ovat halunneet vastata kyselyymme. Siten he, joita aihe ei ole kiinnostanut niin paljon, ovat voineet jättää korostetun paljon vastaamatta.

Kevät ei myöskään ollut paras mahdollinen aika kyselyn vastausten keräämiseen, koska monet opettajat sanoivat olevan erittäin kiireisiä ja väsyneitä menneillään olevien oppilasarviointien vuoksi. Tutkimusjoukkomme olisi myös voinut olla vielä suurempi, jolloin luotettavuus ja yleistettävyys olisivat parantuneet. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että joitakin samaa asiaa mittaavaa kysymystä on kysytty kahdesti niin, että toisessa on ollut käänteinen kysymyksen asettelu.

Denzin (1989) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on tutkijatriangluaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen toteuttamiseen osallistuu useampi henkilö. (Denzin 1989, 237.) Tutkimukseemme on vaikuttanut positiivisesti se, että teimme sen kahdestaan. Olemme voineet keskustella asioista kriittisesti kahdesta näkökulmasta ja rakentaa ideoita yhdessä paremmaksi. Toinen on myös helpommin huomannut toisen tekemät huolimattomuusvirheet.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös Likert-asteikon käyttö. On mahdollista, että tutkimuksessamme Likert-asteikollisina tarkastellut kysymyksemme eivät olekaan aidosti välimatka-asteikollisia, vaan ne voivat olla järjestysasteikollisia. Tällöin tuloksissa saattaa ilmetä epätarkkuutta. Toki myös hyvät järjestysasteikollisetkin muuttujat voivat toimia analyysissä riittävällä tarkkuudella. (Metsämuuronen 2011, 71). Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää mielestämme se, että yhteydellä taustamuuttujan kysymyksellä mitattiin ymmärrystä yleisopetuksen eriyttämisestä (Taulukko 2). Näin varmistimme, että vastaajat ymmärtävät, mitä tutkimuksella halutaan selvittää ja näin vastaukset olisivat myös luotettavampia.

Kun populaatiosta otetaan pienempi otos, saadaan tutkimuksen perusteella tuloksia, jotka poikkeavat jonkin todennäköisyyden rajoissa todellisesta arvosta (Metsämuuronen 2006, 440) Tässä tutkimuksessa käytimme p-arvona 5 % riskitasoa, joka on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleisesti käytössä. Tällä tarkoitetaan sitä, että saadut tutkimustulokset ovat 95 % todennäköisyydellä luotettavia.

8.1 Reliabiliteetti

Reliaabelilla tutkimuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimus antaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. Näin ollen reliabiliteetin ollessa korkea voidaan olettaa että toistettaessa tutkimus tulokset pysyttelisivät samanlaisina. (Metsämuuronen 2011, 74.)

Tarkastelimme tutkimuksen sisäistä yhteneväisyyttä eli reliaabeliutta yleisesti käytössä olevan Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfan avulla voidaan selvittää tarkastelevatko kaikki osioiden muuttujat samaa ilmiötä. Tämä ilmenee käytännössä siten, että mikäli esitetyt muuttujat kuvaavat aidosti samaa ilmiötä, ovat kaikki vastaajat vastanneet niihin samansuuntaisesti. Metsämuuronen mukaan yleinen olettamus on, että alfan arvot, jotka jäävät alle 0,60 ei pitäisi hyväksyä, mutta hänen mukaansa tästä ajattelusta ollaan luopumassa. Syynä tähän on se, että alfan laskennassa on aina mukana huonojakin osia, jotka laskevat reliabiliteettia. (Metsämuuronen 2011, 76–78.) Kuvaamme tutkimuksemme osioiden Cronbachin alfa arvot alla olevassa taulukossa. Taulukossa kuvataan myös faktoreiden keskiarvo, keskihajonta sekä validiteettikerroin, josta kerrotaan myöhemmin tutkimuksen validiteetti osiossa.

Taulukko 17. Osoiden luotettavuuden mittarit ja keskiluvut

Osio (Faktori)	Cronbachin alfa-kerroin	Keskiarvo	Keskihajonta	Validiteetti-kerroin (VAlco)
Eriytymismahdollisuudet	0,733	3,62	0,51	0,344
Oppimisvalmiudet	0,710	4,06	0,50	0,457
Opetusmenetelmien hyödyntäminen	0,915	3,64	0,58	0,510
Opetusmenetelmien hyödyntäminen 2	0,872	3,66	0,65	0,509
Ajan eriyttäminen	0,784	3,46	0,62	0,548
Lahjakkaiden eriyttämien	0,838	4,84	0,58	0,412
Tasoryhmäasenne	0,786	3,43	0,91	0,505
Kotitehtävien eriyttämisasenne	0,813	3,93	0,62	0,583
Eriyttämiseen liittyvät asenteet	0,694	3,32	0,49	0,287
Eriyttäminen aika-asenne	0,818	4,18	0,87	
Resurssiasenne	0,696	2,52	0,89	
Eriyttämisen tiedontarve	0,755	3,15	0,46	
Suhtautuminen lähikouluun	0,769	2,81	1,04	

Taulukosta käy ilmi, että kahta osiota lukuun ottamatta kaikkien luomiemme osioiden alfa-kertoimet ylittävät 0,7 rajan, joka oli kriteerinä osioiden sisäiselle yhteneväsyydelle. Kahden rajan alittavan osion arvotkin ovat rajan välittömässä läheisyydessä, joten nekaan eivät aiheuta ongelmia. Cronbachin alfa-kertoimien keskiarvoksi saadaan 0,783. Näin ollen Cronbachin alfa-kertoimien tarkastelu tukee tutkimuksen reliabiliteettia, ja kukin osio todella kuvaa aidosti omaa ilmiötään.

Tutkimuksen reliabiliteettiin vaikuttaa myös, ettemme pysty sanomaan ovatko kyselymme vastaajat vastanneet rehellisesti omien mielipiteidensä mukaisesti, vai siten kuinka kuvittelevat olevan yleisesti hyväksyttyä ajatella. Koemme, että vastausten todenmukaisuuteen vaikutti kuitenkin positiivisest, että kyselyyn vastattiin anonyymisti ja vastaukset palautettiin suljettuun palautuslaatikkoon eikä esimerkiksi koulun yhteyshenkilönä toimineelle henkilölle.

Kysely toteutettiin nimettömänä, joten on mahdotonta kysyä samoja asioita uudelleen juuri kyselymme vastanneilta henkilöiltä. Mikäli tutkimus tehtäisiin uudestaan, olisi uusi otos erilainen kuin alkuperäinen vaikka mukaan saataisiin samat koulut. Aineiston analyysi on kuitenkin mahdollista toteuttaa uudelleen tutkimuksemme mukaisesti, joskin se edellyttää tutkijalta perehtyneisyyttä kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiin ja tilastonkäsittelyohjelmaan. Liitteessä 1 olevan kyselylomakkeen alussa on taustatietolomake, joka kertoo vastaajalle tutkimuksen tarkoituksesta. Sitä käyttämällä varmistetaan, että lukija tietää tutkimuksen tarkoituksen.

8.2 Validiteetti

Validiteetillä kuvataan sitä, kuinka hyvin tutkimus mittaa mitattavaa asiaa. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti kuvaa sitä, miten hyvin tutkimuksen otosta voidaan yleistää koko populaatioon. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 216; Metsämuuronen 2011, 74.) Mittauksen yleistettävyyteen vaikuttaa se, kuinka suuri koehenkilöiden joukko on. Mitä pienempi kohdejoukko, sitä huonompi on tutkimuksen yleistettävyys. Metsämuuronen mukaan onkin tärkeää optimoida ajan ja varojen käyttö suhteessa tutkimuksen tavoitteena olevaan yleistettävyyteen. (Metsämuuronen 2011, 67.)

Tutkimuksemme ulkoiseen validiteettiin eli yleistettävyyteen vaikuttaa se, että otoksemme ei ole aito satunnaisotos ja lisäksi otoskoko on hyvin pieni. Yleistettävyyttä parantaa kuitenkin se, että otoksemme vastasi pääosin hyvin koko Suomen luokanopettajien ryhmää (taulukko 16). Myös erot otoksemme ja koko populaation taustamuuttujien välillä heikentävät yleistettävyyttä. Toki on syytä miettiä onko laajaa aihetta käsittelevän pro gradu -tutkielman tarkoituksenmukaista olla yleistettävissä koko maan tasolla. Tutkimuksen yleistettävyyttä parantaa kuitenkin hieman, että kyselyyn on kerätty vastauksia kahdesta eri maakunnasta. Näin ollen voidaan sanoa, että tutkimuksemme ulkoinen validiteetti ei ole kovin korkealla tasolla.

Metsämuurosen mukaan sisäinen validiteetti voidaan jakaa sisällön validiteetin, käsitevaliditeetin ja kriteerivaliditeetin. Sisällön validiteetilla tutkitaan ovatko tutkimuksen käsitteet teorian mukaisia ja riittävätkö ne kattamaan tutkitun ilmiön. Käsitevalidius taas tarkastelee yksittäisiä käsitteitä ja niiden käyttöä. Jotta tutkimus on käsitteiden osalta validi, on käsitteitä mittaavien osioiden oltava yhteydessä toisiinsa systemaattisemmin kuin muiden muuttujien kanssa. Kriteerivaliditeetti vertailee puolestaan mittarilla saatua arvoa johonkin arvoon, joka on asetettu validiuden kriteeriksi. Kriteerivalmiuden mittana käytetään yleensä mittarin ja muuttujan välistä korrelaatiokerrointa, joka on nimeltään validiteettikerroin. (Metsämuuronen 2011, 74–75, 132.)

Tutkimuksen sisällölliseen validiteettiin vaikuttaa se, että teimme kyselylomakkeen kysymykset kandidaatintyössä tekemäämme teorialtutkimukseen pohjautuen. Koimme kuitenkin, että kyselymme kattoi hyvin tutkittavan ilmiön eli inklusion ja eriyttämisen alakoulun yleisopetusluokassa. Näin ollen tutkimuksemme sisällöllinen validius on hyvällä tasolla.

Pyrimme parantamaan tutkimuksemme käsitevalidiutta esitestaamalla kyselylomakettamme. Näin saimme tietoa testistömme ongelmakohdista ja puutteista ja vältimme tekemästä vääriä tulkintoja. Esitestauksen perusteella selkeytimme ja yksinkertaistimme muutamia kysymyksiä. Ennen tulosten analysointia tarkastimme myös havaintomatriisin huolellisesti sekä silmäillen että analysointiohjelman kuvaajien avulla. Paikansimme siten muutamia virheellisiä arvoja, jotka olivat tulleet vastausten kirjausvaiheessa analysointiohjelmiaan. Tutkimuksemme käsitevalidius näkyi myös siinä, että olimme onnistuneet jakamaan kysymyksemme pääosin sellaisten alaotsikoiden alle, että niiden kysymyksistä muodostui faktoreita systemaattisemmin kuin muiden osioiden

kysymysten kanssa. Näin ollen tutkimuksemme käsitevalidius on mielestämme vähintään kohtuullisella tasolla.

Kriteerivalmiutta tarkastelemme validiteettikertoimen avulla. Validiteettikertoimen tarkasteluun ei ole Kaplanin ja Saccuzzon (1989, 123) mukaan olemassa selkeää sääntöä jonka perusteella voidaan sanoa onko saatu kerroin merkittävä vai ei. Validiteettikerroin on heidän mielestään harvoin suurempi kuin 0,6 ja korkeana kertoimena voidaan pitää välillä 0,3-0,4 olevaa lukua (Kaplan ja Saccuzzo 1989, 136). Validiteettikertoimet kullekin tutkimuksemme osiolle on esitetty Reliabiliteetti-osiossa luvussa 8.1. Kerroin pystytään kuitenkin luomaan vain faktoreille, jossa on enemmän kuin kaksi kysymystä. Taulukosta voidaan nähdä, että ”Eriyttämiseen liittyvät asenteet” on ainoa osio, jonka validiteettikerroin ei ole korkea ($VA_{alco} = 0,287$). Voidaan kuitenkin todeta, että sekään ei ole huono koska kerroin on lähellä korkean rajaa. Kaikki muut osiot täyttävät Kaplanin ja Saccuzzonin korkean validiteettikertoimen ehdon. Keskiarvo osioiden validiteettikertoimille on 0,461. Näin ollen voidaan sanoa, että tutkimuksemme kriteerivalidius on korkealla tasolla.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että tutkimuksemme ulkoinen validius ei ole kovin korkea johtuen siitä, että tutkimuksemme kattoi niin pientä osiota eikä ollut siten yleistettävissä koko populaatioon eli suomalaisiin luokanopettajiin, jotka opettavat yleisopetusluokkaa. Tutkimuksen ulkoista validiutta nostaa kuitenkin se, että otantamme oli hyvin paljon samanlainen vastaajien taustatietojen osalta kuin vertailukohteenä toiminut Opettajat Suomessa 2013 -tutkimus. Sisäinen validiteetti taas on korkeammalla tasolla. Tämä on seurausta siitä, että kriteerivalmiuden taso on korkea ja mielestämme myöskään sisällöllisessä ja käsitteellisessä validiteeteissa ei ole suurempia puutteita.

9 Pohdinta

Aloitimme tutkimuksemme taustatyön tekemisen kandidaatin tutkielman muodossa keväällä 2014. Kandidaatin tutkielmaa seurasi syksyllä tehty tutkimussuunnitelma pro gradu -tutkielmaa varten. Seuraavan talven aikana suunnittelimme kyselylomakkeen, kokeilimme sen toimivuutta ja teimme siihen viimeiset muutokset saadun palautteen perusteella. Vastaukset keräsimme keväällä ja syksyllä 2015. Vastausten saamisen jälkeen aloitimme tutkielman tekemisen ja kevääseen 2016 mennessä työ saatiin kokonaisuudessaan valmiiksi. Pitkään kestänyt prosessi on ollut meille eduksi, koska olemme saaneet paneutua tutkielman tekemiseen rauhassa ja vielä loppuvaiheessakin on löytynyt uusia mielenkiintoisia tarkasteltavia asioita.

Tutkimuksemme yksi tärkeä lähtökohta oli anonymiteetti ja eettisyys. Anonymiteetti näkyi siinä, että kysymyslomakkeissa ei kysytty vastaajien nimiä tai kouluja. Toteutimme myös vastausten keräämisen vastauslaatikon avulla, jotta kukaan ei voisi yhdistää vastauksia ja tekijöitä edes pienellä osallistujaryhmällä. Kyseylomakkeita jakaessa painotimme myös vapaaehtoisuutta ja kerroimme opettajille mahdollisuuksien mukaan, kauanko kyselyyn vastaaminen kestää. Mielestämme myös vastausten kerääminen paperiversioilla oli oikea ratkaisu, vaikka sähköisen kyselyn toteuttaminen olisikin ollut paljon helpompaa. Paperiversiosta opettajat näkivät paremmin kuinka pitkä kysely on, ja he saattoivat kirjoittaa paperiin esimerkiksi kommentteja kysymyksiin liittyen. Paperiversio kyselystä myös mahdollisti sen, että opettajat saattoivat vastata kyselyyn omalla ajallaan esimerkiksi kotona.

Tavoitteenamme oli selvittää minkälaisia eriyttämisen menetelmiä opettajat aktiivisesti käyttävät, sekä millaisia asenteita heillä on todellisuudessa opetuksen eriyttämisestä ja kaikille yhteisestä koulusta. Onnistuimme mielestämme hyvin johtamaan tuloksia eriyttämisen menetelmiin ja asenteisiin liittyviin tutkimusongelmiin. Tutkimuksemme tuloksista saadaan paljon arvokasta tietoa kentällä tapahtuvasta opetuksen eriyttämisestä ja vallitsevista asenteista. Tulosten merkittävyyttä ja yleistettävyyttä lisää se, että tutkimuksemme osallistuneet opettajat ovat taustoiltaan keskimäärin hyvin lähellä koko Suomen opettajien joukkoa (taulukko 16). Toivomme myös, että tuloksia voidaan käyttää hyväksi opettajankoulutuksessa.

Tutkimustuloksistamme selviää, että alakoulun luokanopettajat pitävät opetuksen eriyttämistä erittäin tärkeänä, mutta samaan aikaan sen toteuttamisen koetaan olevan nykyisessä tilanteessa haastavaa. Yleisessä kasvatuskeskustelussa kuuleekin nykyään puhuttavan paljon eriyttämisen haastavuudesta yleisopetuksessa. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat esittivät myös ratkaisuehdotuksia, joilla opetuksen eriyttämistä voitaisiin helpottaa. Monet ratkaisuehdotuksista liittyvät siihen, että ryhmäkokoja tulisi pienentää yhä heterogeenisemmän oppilasjoukon myötä. Tämä ja muut luvussa 6.5 esitetyt ehdotukset tulisikin mielestämme ottaa huomioon, kun halutaan kehittää opetuksen eriyttämistä tulevaisuudessa. Koemme, että olisi tärkeää tehdä tutkimusta myös siitä, miten opetuksen tukiresursseja voidaan jakaa entistä tehokkaammin, jotta tuetaan paremmin alakoulujen yleisopetusta.

Tutkiessamme asenteiden ja opetuksen eriyttämismenetelmien välistä yhteyttä onnistuimme myös löytämään mallit, jotka kuvastivat yhteydet jopa epätyypillisen korkeiksi. Tämä antaa merkkejä siitä, että opetuksen eriyttämisen ja siihen asennoitumisen välillä on vahva yhteys. Vastaajien taustamuuttujien vaikutuksesta taas emme löytäneet niin paljon yhteyksiä kuin ennakkoon olisi voinut ajatella. Ajattelemmme tämän johtuvan siitä, että opettajan yksilöllisyys ja persoona vaikuttaa opetuksen eriyttämiseen paljon enemmän kuin hänen tausta. Osaltaan tähän vaikuttaa varmasti myös Suomalaisessa koulujärjestelmässä vahvasti näkyvä opettajien pedagoginen vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla valtakunnallisen opetussuunnitelman raameissa.

Valitsemamme tutkimusmenetelmä mahdollisti laajan aineiston keräämisen ja tästä aineistosta saimme kvantitatiivisilla menetelmillä paljon tuloksia. Olemme myös pystyneet tutkimaan asioiden välisiä yhteyksiä erittäin monipuolisesti. Kvantitatiivisen tutkimuksen tekeminen on monien haastavien työvaiheiden kautta auttanut ymmärtämään ja tulkitsemaan paremmin muita määrällisen tutkimuksen menetelmillä tehtyjä tutkimuksia. Mielestämme teimme oikean ratkaisun päätyessämme kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiin ja opimme paljon uutta pro gradu -tutkielman tekemisessä.

Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena oli luoda jotain sellaista, josta erityisesti alakoulun luokanopettajat voivat hyötyä oman eriyttävän opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Toivomme, että tutkielma antaa opettajille uusia näkökulmia ja toimintamalleja opetuksen eriyttämiseen. Tutkielman teoriaosuuden onkin tarkoitus toimia eräänlaisena eriyttämisen työkalupakkina, jonka haluamme antaa jokaisen tutkimukseen osallistuneen koulun

käyttöön. Olemme myös pyrkineet rakentamaan sekä nimeämään tutkimuksen osiot niin, että sieltä on helppo löytää etsimänsä asiat.

Koemme, että luomaamme kyselylomaketta voi käyttää myös aiheen laajempaan tutkimukseen. Olisi mielenkiintoista saada esimerkiksi vertailutuloksia eri maakuntien opettajien vastausten välille. Kyseisen tutkimuksen tulosten perusteella saataisiin esimerkiksi kohdennettua paremmin jälleenkoulutuksia niille alueille, joilla ne koetaan eniten tarpeelliseksi. Ennakko-oletuksemme mukaan myös maalais- ja kaupunkikoulujen välille voisi syntyä eroja vastauksissa. Valitsemaamme aihetta olisi hyvä tutkia myös koko Suomen opettajien otoksella, sillä siten saataisiin selkeämpi kuva koko Suomen alakoulujen yleisopetuksen eriyttämisestä. Opettajien olisi myös hyödyllistä verrata omaa opettamista ja asenteita vallitseviin näkemyksiin. Tällaisen vertailun seurauksena opettaja voisi arvioida omia vahvuuksia ja kehittämisalueita eriyttävän opetuksen tarjoajana.

Tutkimuksemme tuloksia ja niiden välisiä yhteyksiä voisi myös jatkotutkimuksissa tarkastella laajemmin ja yksityiskohtaisemmin. Esimerkiksi taustamuuttujien vaikutuksia voisi tutkia yksityiskohtaisemmalla tasolla esimerkiksi jakamalla taustamuuttujia alaluokiksi. Meillä nämä yksityiskohtaisemmat tarkastelut jäivät vähemmälle huomiolle, sillä halusimme keskittyä kokonaiskuvan muodostamiseen. Pro gradu -tutkielman laajuus ei myöskään riittänyt enään yksityiskohtaisempaan tarkasteluun.

Toivomme, että tekemämme tutkimus innostaisi muitakin tutkimaan opetuksen eriyttämistä ja siihen asennoitumista. Olisi mielenkiintoista saada esimerkiksi tutkimustuloksia siitä, miten opetuksen eriyttäminen ja siihen asennoituminen muuttuu tulevaisuudessa ja mistä nämä muutokset johtuvat. Seuraava murrosvaihe on koittamassa syksyllä 2016 käyttöön otettavan uuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman myötä.

Lähteet

- Ballard, K. (1999). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. Teoksessa: Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Callard-Szulgit, R. (2005). *Teaching the gifted in an inclusion classroom: activities that work*. Maryland: Rowman & Littlefield Education. (Introduction section).
- Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting, Albuquerque in 24th of April 2004.
- Clark, B. (1988). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Dahlström, J. & Impola, E. (2014). *Inklusio ja eriyttäminen alakoulussa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Dalen, M. (1999). Den inkluderende skole - idealer og realiteter. Teoksessa: *En skole for alle i Norden* : et festskrift i anledning af den 20. nordiske kongres : 100 års nordisk samarbejde omkring undervisning af elever med særlig behov. Stavanger: GSB-TRYK A/S. 17–28.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall. (3. painos).
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa: Daniels, H. & Garner, P. (toim.) *Inclusive education*. World yearbook of education 1999. London: Kogan. 36–53.
- Dyson, A., Farrel, P., Gallannaugh, F., Polat, F. & Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education and skills, Research Report No 578. University of Newcastle. 10–15.

- Fiedler, E., Lange, R. & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3). 108–111.
- Halstead, J. (2011). *Six Principles That Transform Teaching. NAVIGATING THE NEW PEDAGOGY*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. 15. –16 painos. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R. (2010). *Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä*. Opetushallitus. Viitattu 20.3.2016 Internetosoitteesta: <http://lahjakkuus.fi/page1.php>.
- Hänninen, V. (2001). *LEV SEMJONOVITŠ VYGOTSKI - Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys*. Teoksessa: Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 79–104.
- Jylhä, I. (1998) *Yhdessä ja erikseen*. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalis(t)en integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kaplan, R & Saccuzzo, D (1989). *Psychological testing. Principles, applications and issues*. California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. Third edition. International edition. New York: CBS.
- Koivula, P. (2009). *Yksilöllistäminen koulutus ja kasvatustjärjestelmässä. Käytännön strategiat nyt ja tulevaisuudessa*. Opetushallitus. Viitattu 28.3.2014 Internetosoitteesta: <https://koppa.jyu.fi/kurssit/59305/materiaalikansio/ERIS300%20Koivula%2020.4.09.pdf>.
- Kumpulainen, T. (Toim) (2014). *Opettajat Suomessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2002). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 320–329.
- Laaksonen, A. (2011). *SAMANAIKAISOPETUS -keino tukea oppilaita*. 24.1.2011 Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa järjestetyn koulutuksen materiaaleja. Viitattu 10.3.2014 E-norssi-sivustolta Internetosoitteesta: http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/24012011_laaksonen.pdf
- Laaksonen, A. & Lehtonen, U. (2008). *Eriyttäminen*. E-norssi-harjoittelukouluverkoston Internet-sivustot. Pääsivu->Opetus->Oppilaan tuki->Materiaalit. Viitattu 10.3.2014 Internetosoitteesta: <http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/materiaalit-1/eriyttaminen.pdf>.
- LaConte, R. (1981). *Homework as a Learning Experience. What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C: National Education Association.
- Laine, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus. Viitattu 13.1.2016 Internetosoitteesta: <http://lahjakkuus.fi/page42.php>.
- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Tampereen yliopisto.
- Linnilä, M.-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Low, C. (1997). Is inclusivism possible? Teoksessa: *European Journal of Special Needs Education* 12:1. London: Routledge. 71–79.
- Läärä, E. (2013). Tilastotieteen perusteet 806113P, kevät 2013. Luentomoniste. Oulun yliopisto, matemaattisten tieteiden laitos.

- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos*. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. korjattu laitos, e-kirja 1. painos. Helsinki: International Methelp.
- McNamara, S., Moreton, G. & Newton, H. (1996). *Differentiation*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. 75–99.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2009). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. 47–74.
- Mönks, F. & Katzko, M. (2005). Giftedness and gifted education. Teoksessa: Sternberg, R. & Davidson, J. (toim.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge university press. 187–200.
- Naukkarinen, A. (2003). *Inklusiivista koulua rakentamassa*. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa*. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (2014). *Inklusiiodiskurssit*. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos. Viitattu 6.10.2015 Nuorisotutkimusseuran sivustolta verkkojulkaisuista: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Naukkarinen_Aimo.pdf.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Tampere. Viitattu 23.1.2014

Internetosoitteesta:

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf.

Opetushallitus (2010) (2). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Määräykset ja ohjeet 2010, 27. Tampere. Viitattu 30.1.2016 Internetosoitteesta:

http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön

työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 5.10.2015 Internetosoitteesta:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>

Oph.fi (2015) *Erityisen tuen päätöksen tekeminen*. Säädökset ja ohjeet, ohjeita

koulutuksen järjestämiseen, perusopetuksen järjestäminen, tietoa tuen järjestämisestä, erityinen tuki. Viitattu 13.10.2015 Internet osoitteesta:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki/paatos_erityisesta_tuesta

Oph.fi (2015) *UNESCO*. Tietopalvelut, kansainvälinen koulutustieto, unesco. Viitattu 5.10.2015 Internet osoitteesta:

http://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen_koulutustieto/unesco.

Pearson, J. & Hittie, M. (2003). *Inclusive teaching : creating effective schools for all learners*. Boston: Pearson Education.

Peda.net (2011). *Kolmiportaisen tuen rakenne*. Viitattu 14.3.2016 Internetosoitteesta:

http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 28.9.2015 Internetosoitteesta:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>.

- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: Bookwell Oy.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1994). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing company.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H.J. (1992). Toward inclusive classrooms. Teoksessa: Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing company. 3–17.
- Sternberg, R. (1993). The concept of ‘giftedness’: a pentagonal implicit theory. Teoksessa: *The origins and development of high ability*. CDiba Foundation Symposium 178. Chichester: John Wiley & Sons Ltd. 5–21.
- Sternberg, R. (1999). Intelligence as Developing Expertise. Teoksessa: *Contemporary Educational Psychology*, 24. 359–375.
- Stigendal, M. (2000). *Skolintegration - lösningen på skolans problem?* Malmö: Lärarutbildningens reprocentral.
- Stradling, B. & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding the needs of all pupils. Teoksessa: *Educational research*, 35 (2). 127–137.
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press. 13–20.
- UNESCO (1999). *Salamanca 5 years on*. Viitattu 14.3.2016 Internetosoitteesta: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf>.
- Unesco.fi (2015) *World Conference on EFA, Jomtien, 1990*. Viitattu 6.10.2015 Internetosoitteesta: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>.
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvat*us. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Vuorinen, I. (2005). *Tuhat tapaa opettaa*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? –Inklusion monet kasvot.

Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 12–29.

LIITE 1 (6 sivua, kyselylomake)

Dahlström, Jonas (050 4685573) & Impola, Erno (044 2516125)

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Pro gradu -tutkielman kyselylomake

Kevät 2015

Ohjaaja: KT, Tuomo Vilppola, Oulun yliopisto, KTK

tuomo.vilppola@oulu.fi / Puh: 040 1592331



Kasvatustieteiden tiedekunta

Arvoisat opettajat

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu-tutkielmaa siitä, miten alakoulun luokanopettajat eriyttävät opetustaan. Kartoitamme myös heidän asenteitaan eriyttämistä kohtaan. Tutkimuksessa ei kuitenkaan käsitellä erityisopetusta. Eriyttäminen ja siihen vahvasti liittyvä inklusio ovat ajankohtaisia ja paljon puhuttavia aiheita, mutta niitä on kuitenkin tutkittu melko vähän. Tähän kyselyyn vastaamalla autat tutkimuksemme toteutumista ja siten saadaan tärkeää tietoa, jota tullaan hyödyntämään muun muassa opettajankoulutuksessa. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäisen vastaajan henkilöllisyys tai työpaikka käy tutkielmassamme ilmi. Kyselyyn vastataan nimettömänä!

Mitä tutkimus tarjoaa koululle:

- Opettajat pohtivat eriyttämistään
- Eriyttämisen tarve tiedostetaan
- Mahdollisuuden keskustella eriyttämisestä
- Valmiin pro gradu -tutkielman, joka sisältää tietoa ja työkaluja eriyttämiseen

Ikä:

_____ vuotta

Sukupuoli:

Mies

Nainen

Työskentelen tällä hetkellä:

Alakoulussa

Yläkoulussa

Jossain muussa, missä? _____

Mitä luokka-astetta opetan (valitse yksi tai useampi):

1. lk

2. lk

3. lk

4. lk

5. lk

6. lk

Yhdysluokka

mitkä luokat? _____

Jokin muu, mikä? _____

Keskimääräinen alakoulun opetustuntimääräni on: _____ h/vko.

Luokassani on _____ oppilasta.

Aikaisempi opettajakokemukseni on:

alle 1v

1-2v

3-5v

6-10v

11-20v

21-30v

yli 30v

Koulutustausta (tutkinnot, sivuaineet, erityisped. lisäkoulutukset):

Ymmärrän mitä yleisopetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan:

En ymmärrä lainkaan

1

2

3

4

5

Ymmärrän täysin

Ympyröi sopivin vaihtoehto!

Tavoitteiden ja sisältöjen eriyttäminen

	1. En koskaan	2. Vain harvoin	3. Silloin tällöin	4. Melko usein	5. Aina
Otan opetuksessani huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan oppilaille mahdollisuuden valita tehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan oppilaille tarvittaessa mahdollisuuden tehdä aiheeseen liittyviä helpompia tehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan oppilaille tarvittaessa soveltavia ylöspäin eriyttäviä tehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan samasta aiheesta eri kotitehtäviä eri oppilaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kertaan oppilaiden kanssa käsiteltyjä asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin selittämään oppilaille, miksi eriytän opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opetusmenetelmien eriyttäminen

<i>Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon:</i>	1. En koskaan	2. Vain harvoin	3. Silloin tällöin	4. Lähes aina	5. Aina
Oppilaiden taitotason	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden erityisosaamiset/-taidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden iän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden vireystason	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden eri oppimistavat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset opetusmenetelmät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset opetusvälineet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset työskentelymenetelmät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eri aistikanavien hyödyntämisen opetuksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pari-/ryhmätyöskentelyn opiskelumuotona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden osallistamisen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Hyödynnän opetuksessani:</i>	1. En koskaan	2. Vain harvoin	3. Silloin tällöin	4. Melko usein	5. Usein
Erilaisia oppimisympäristöjä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkahuoneen ulkopuolisia oppimistilanteita (retket yms.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytännönläheisiä esimerkkejä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toiminnallista oppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden omia ennakkokäsityksiä ja taustatietoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajankohtaisia aiheita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tieto- ja viestintäteknologiaa (TVT)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaisia arviointimenetelmiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriyttäviä arviointitapoja (esim. arviointi suullisesti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetusta eriyttämisen tukena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ajan eriyttäminen

	1. En koskaan	2. Vain harvoin	3. Silloin tällöin	4. Lähes aina	5. Aina
Oppilailla on mahdollisuus tehdä tehtäviä omaan tahtiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat saavat tarvittaessa jo opitun asian kertaavia lisätehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriytän opetustani niin, että ohjaan joitakin oppilaita perusteiden hallintaan ja joitakin syvällisempään ajatteluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että oppitunneilla on riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan tarvittaessa oppituntien ulkopuolista tukiopetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lahjakkaiden eriyttäminen

Olen eriyttänyt lahjakkaita oppilaita:

	1. En koskaan	2. Vain harvoin	3. Silloin tällöin	4. Lähes aina	5. Aina
Nopeuttamalla opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmittelemällä oppilaita tasoryhmiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arvioi asteikolla 1-5 miten hyvin seuraavat väitteet pitävät paikkaansa. Ympyröi mielestäsi sopiva vaihtoehto.

Koen lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen tärkeäksi.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Hyödynnän osaavia oppilaita apuopettajina.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Ohjaan lahjakkaita oppilaita edistyneempään ajatteluun.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Annan soveltavia lisätehtäviä nopeasti oppiville.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Taitavat oppilaat hyötyvät haastavista tehtävistä ja opetuksesta.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Oppilailla on tarvittaessa mahdollisuus saada enemmän haasteita.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Edistyneiden opetuksen eriyttäminen on mielestäni vaikeaa toteuttaa omassa luokassani.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Alaspäin eriyttäminen vie tilaa ylöspäin eriyttämiseltä.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Eriytän enemmän alaspäin kuin ylöspäin.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Eriytän enemmän ylöspäin kuin alaspäin.

Väite ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Väite pitää täysin paikkaansa

Kotitehtävien eriyttäminen

Arvioi seuraavien väitteiden avulla kotitehtävien roolia kokonaisvaltaisen oppimisen osana. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto asteikolla 1-5.

Kotitehtävät ovat tärkeitä.

Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 Erittäin tärkeää

Kotitehtävien eriyttäminen on tärkeää.

Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 Erittäin tärkeää

On tärkeää eriyttää kotitehtäviä oppilaiden osaamisen mukaan.

Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 Erittäin tärkeää

Kotitehtävien määrän eriyttäminen on tärkeää.

Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 Erittäin tärkeää

Kotitehtävien antaminen oppilaan kiinnostuksen mukaan on tärkeää.

Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 Erittäin tärkeää

Asenteet eriyttämistä kohtaan

Arvioi seuraavien väitteiden paikkaansapitävyyttä yleisopetuksessa. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto asteikolla 1-5.

Opetuksen eriyttäminen on tärkeää yleisopetuksessa.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Opetuksen eriyttäminen vaatii "ylimääräistä" suunnittelutyötä.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Eriyttämisen toteutus vie ylimääräistä aikaa.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Opetuksen eriyttämiselle on varattu työyhteisössämme tarpeeksi aikaa ja resursseja.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Tunnen oppilaani tarpeeksi hyvin, jotta voin käyttää heille parhaiten soveltuvia opetuskeinoja.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Koen, että minulla on tarpeeksi resursseja eriyttää opetusta haluamallani tavalla.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Koen tarvitsevani lisätietoa eriyttämisestä.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Koen, että minun on helppo saada lisätietoa eriyttämisestä.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Koen, että kolmiportaisen tuen järjestelmä helpottaa yleisopetuksen eriyttämistä.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Arvioi asteikolla 1-5 suhtautumistasi seuraaviin väittämiin. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

Koen yleisopetuksen eriyttämisen
Haastavaksi 1 2 3 4 5 Helpoksi

Koen, että opetuksen eriyttäminen on
Eriarvoistavaa 1 2 3 4 5 Yhtenäistävää

Ajattelen oppilaiden kokevan opetuksen eriyttämisen
Eriarvoistavaksi 1 2 3 4 5 Yhtenäistäväksi

Yleisopetuksen eriyttämisessä on mielestäni tärkeintä
Alaspäin eriyttäminen 1 2 3 4 5 Ylöspäin eriyttäminen

Yleisopetuksessa eriytetään mielestäni enemmän
Alaspäin 1 2 3 4 5 Ylöspäin

Opetuksen eriyttäminen tulee ottaa huomioon oppilasarvioinnissa
Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Suhtautuminen kaikille yhteiseen kouluun

Arvioi asteikolla 1-5 suhtautumistasi seuraaviin väittämiin. Ympyröi sopivin vaihtoehto.

Erilaisten työskentelymuotojen ja -menetelmien käytöllä on positiivinen vaikutus koko opetusryhmän oppimiseen.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Opetusta eriyttämällä saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin antamalla täysin samaa opetusta kaikille.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Kaikkien oppilaiden parhaan edun mukaista on omassa lähikoulussa opiskelu.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Yleisopetuksessa on mahdollista tukea tarpeeksi kaikkien oppilaiden oppimista.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Koetko, että työyhteisössänne tuetaan tarpeeksi kaikkia oppilaita?

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

Tähän voit halutessasi kirjoittaa ratkaisuehdotuksia siihen, mitkä asiat helpottaisivat opetuksen eriyttämistä?

Kiitos vastaamisesta ja hyvää kevään jatkoa!

Muistithan vastata nimettömänä!

LIITE 2 (5 sivua, sisältää taulukot 18–30)

Menetelmäfaktorit

Taulukko 18. Eriytymismahdollisuudet

Väite	Faktorilataus
Otan opetuksessani huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet.	0,622
Annan oppilaille mahdollisuuden valita tehtäviä.	0,671
Annan oppilaille tarvittaessa mahdollisuuden tehdä aiheeseen liittyviä helpompia tehtäviä.	0,561
Annan oppilaille tarvittaessa soveltavia ylöspäin eriyttäviä tehtäviä.	0,633
Annan samasta aiheesta eri kotitehtäviä eri oppilaille.	0,428
Pyrin selittämään oppilaille, miksi eriytän opetusta.	0,573

Taulukko 19. Oppimisvalmiudet

Väite	Faktorilataus
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon oppilaiden taitotason	0,977
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon oppilaiden erityisosaamiset/-taidot	0,403
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon oppilaiden iän	0,776
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon oppilaiden vireystason	0,329

Taulukko 20.

Opetusmenetelmien hyödyntäminen

Väite	Faktorilataus
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon erilaiset opetusmenetelmät	0,878
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon erilaiset opetusvälineet	0,798
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon erilaiset työskentelymenetelmät	0,828
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon eri aistikanavien hyödyntämisen opetuksessa	0,734
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon pari-/ryhmätyöskentelyn opiskelumuotona	0,677
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon oppilaiden osallistamisen	0,643
Hyödynnän opetuksessani erilaisia oppimisympäristöjä	0,677
Hyödynnän opetuksessani luokkahuoneen ulkopuolisia oppimistilanteita (retket yms.)	0,580
Hyödynnän opetuksessani käytännönläheisiä esimerkkejä	0,541

Taulukko 21.

Opetusmenetelmien hyödyntäminen 2

Väite	Faktorilataus
Hyödynnän opetuksessani toiminnallista oppimista	0,759
Hyödynnän opetuksessani oppilaiden omia ennakkokäsityksiä ja taustatietoja	0,739
Hyödynnän opetuksessani ajankohtaisia aiheita	0,775
Hyödynnän opetuksessani tieto- ja viestintäteknologiaa (TVT)	0,565
Hyödynnän opetuksessani erilaisia arviointimenetelmiä	0,835
Hyödynnän opetuksessani eriyttäviä arviointitapoja (esim. arviointi suullisesti)	0,772
Otan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon oppilaiden eri oppimistavat	0,474

Taulukko 22.

Ajan eriyttäminen

Väite	Faktorilataus
Oppilailla on mahdollisuus tehdä tehtäviä omaan tahtiin.	0,800
Oppilaat saavat tarvittaessa jo opitun asian kertaavia lisätehtäviä.	0,835
Eriytän opetustani niin, että ohjaan joitakin oppilaita perusteiden hallintaan ja joitakin syvällisempään ajatteluun.	0,619
Koen, että oppitunneilla on riittävästi aikaa antaa tukea sitä tarvitseville.	0,469
Annan tarvittaessa oppituntien ulkopuolista tukiopetusta.	0,542

Taulukko 23.

Lahjakkaiden eriyttäminen

Väite	Faktorilataus
Olen eriyttänyt lahjakkaita oppilaita nopeuttamalla opetusta.	0,555
Olen eriyttänyt lahjakkaita oppilaita ryhmittelemällä oppilaita tasoryhmiin.	0,623
Koen lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen tärkeäksi.	0,575
Hyödynnän osaavia oppilaita apuopettajina.	0,492
Ohjaan lahjakkaita oppilaita edistyneempään ajatteluun.	0,756
Annan soveltavia lisätehtäviä nopeasti oppiville.	0,738
Taitavat oppilaat hyötyvät haastavista tehtävistä ja opetuksesta.	0,537
Oppilailla on tarvittaessa mahdollisuus saada enemmän haasteita.	0,787

Asennefaktorit

Taulukko 24.

Tasoryhmäasenne

Väite	Faktorilataus
Edistyneiden opetuksen eriyttäminen on mielestäni vaikeaa toteuttaa omassa luokassani.	0,783
Alaspäin eriyttäminen vie tilaa ylöspäin eriyttämiseltä.	0,773
Eriytän enemmän alaspäin kuin ylöspäin.	0,791
Eriytän enemmän ylöspäin kuin alaspäin.	- 0,427

Taulukko 25.

Kotitehtävien eriyttämisasenne

Väite	Faktorilataus
Kotitehtävien eriyttäminen on tärkeää.	0,913
On tärkeää eriyttää kotitehtäviä oppilaiden osaamisen mukaan.	0,903
Kotitehtävien määrän eriyttäminen on tärkeää.	0,724
Kotitehtävien antaminen oppilaan kiinnostuksen mukaan on tärkeää.	0,398

Taulukko 26.

Eriyttämiseen liittyvät asenteet

Väite	Faktorilataus
Opetuksen eriyttäminen on tärkeää yleisopetuksessa.	0,631
Tunnen oppilaani tarpeeksi hyvin, jotta voin käyttää heille parhaiten soveltuvia opetuskeinoja.	0,504
Koen yleisopetuksen eriyttämisen: haastavaksi-helpoksi	0,594
Koen, että opetuksen eriyttäminen on: eriarvoistavaa-yhtenäistävää	0,484
Ajattelen oppilaiden kokevan opetuksen eriyttämisen: eriarvoistavaksi-yhtenäistäväksi	0,582
Yleisopetuksessa eriytetään mielestäni enemmän: alaspäin-ylöspäin	0,377

Taulukko 27.

Eriyttäminen aika-asenne

Väite	Faktorilataus
Opetuksen eriyttäminen vaatii "ylimääräistä" suunnittelutyötä.	0,847
Eriyttämisen toteutus vie ylimääräistä aikaa.	0,847

Taulukko 28.

Resurssiasenne

Väite	Faktorilataus
Opetuksen eriyttämiselle on varattu työyhteisössämme tarpeeksi aikaa ja resursseja.	0,767
Koen, että minulla on tarpeeksi resursseja eriyttää opetusta haluamallani tavalla.	0,767

Taulukko 29.

Eriyttämisen tiedontarve

Väite	Faktorilataus
Koen tarvitsevani lisätietoa eriyttämisestä.	0,804
Koen, että minun on helppo saada lisätietoa eriyttämisestä.	0,804

Taulukko 30.

Suhtautuminen lähikouluun

Väite	Faktorilataus
Kaikkien oppilaiden parhaan edun mukaista on omassa lähikoulussa opiskelu.	0,814
Yleisopetuksessa on mahdollista tukea tarpeeksi kaikkien oppilaiden oppimista.	0,814

LIITE 3 (Taulukko 31)

Taulukko 31. Faktoreiden ulkopuoliset kysymykset

Kysymys	Kysymystyyppi
Kertaan oppilaiden kanssa käsiteltyjä asioita.	Menetelmä
Hyödynnän opetuksessani samanaikaisopetusta eriyttämisen tukena	Menetelmä
Kotitehtävät ovat tärkeitä.	Asenne
Koen, että kolmiportaisen tuen järjestelmä helpottaa yleisopetuksen eriyttämistä.	Asenne
Yleisopetuksen eriyttämisessä on mielestäni tärkeintä.	Asenne
Opetuksen eriyttäminen tulee ottaa huomioon oppilasarvioinnissa.	Asenne
Erilaisten työskentelymuotojen ja -menetelmien käytöllä on positiivinen vaikutus koko opetusryhmän oppimiseen.	Asenne
Opetusta eriyttämällä saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin antamalla täysin samaa opetusta kaikille.	Asenne
Koetko, että työyhteisössänne tuetaan tarpeeksi kaikkia oppilaita?	Asenne